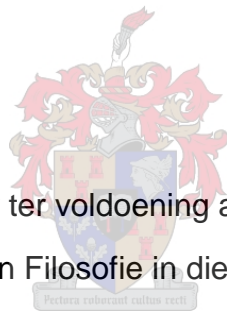


Die bevordering van vroegtydige geletterdheid deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker

Susanna Gertruida Elizabeth Marais



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes
vir die graad van Magister in Filosofie in die Fakulteit Lettere en Sosiale
Wetenskappe aan die Universiteit van Stellenbosch

Studieleier: Mev. R. du Toit

Desember 2012

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleen outeur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: 31 Augustus 2012

Opsomming

Die standaard van leesvaardigheid (leesvermoë, -begrip en -vlotheid) in Suid-Afrikaanse skole is ondergemiddeld volgens die uitslag van die verslag oor die Jaarlikse Nasionale Assessering (in Engels: Annual National Assessment of afgekort ANA), wat aandui dat net 28% van alle Gr. 6-leerders en net 35% van alle Gr. 3-leerders die standaardvlakke vir geletterdheid en taal vir die betrokke grade behaal het (Departement van Basiese Onderwys, 2011:20). Verdere navorsing het egter ook bewys dat slegs 35% van Gr. R-leerders die minimum vereistes van geletterdheidsontwikkeling vir hulle ouderdom (5-6 jaar) bereik. Dit impliseer dat die meerderheid leerders Gr. 1 begin sonder die nodige vooraf vaardighede om te kan leer lees (De Witt, 2009:619).

Die fokus van hierdie studie is om Vroegtydige Geletterdheid te bevorder deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker. Om Vroegtydige Geletterdheid te kan bevorder, moet vasgestel word volgens navorsing:

- op watter stadium die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin
- die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling
- watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom
- om 'n multimedialprogram volgens die geletterdheidsontwikkelingsproses op te stel
- wat die uitwerking van 'n multimedialprogram op kleuters/leerders is.

In hierdie navorsing word 'n gevallestudie as die navorsingsstrategie gebruik met kleuters/leerders vanaf 2 jaar tot 5 jaar oud en een 13-jarige leerder wat ingesluit word omdat sy nog nie die ontwikkelingsvlak vir lees volgens haar ouderdom bereik het nie. Die data vir die Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid word ingesamel deur onderhoudvoering en waarneming. 'n Multimedialprogram is saamgestel na aanleiding van 'n in-diepte literatuuroorsig van bestaande navorsing spesifiek gerig op watter stadium

geletterdheidsontwikkeling begin en die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling.

Deur hierdie multimedialprogram word Fonologiese Prosessering, Skrifbewustheid, Mondelinge Taalvaardighede, Vroegtydige Leesgedrag, Letterkennis en Vroeë Woordherkenning, Taalontwikkeling, Luister- en Leesbegrip bevorder. Die gevolgtrekking van die navorsing dui daarop dat daar baie waarde opgesluit is in die voorlees en herhaling van rympies, liedjies en stories. Die voorleesmetode van stories deur middel van die skrifverwysingsstyl-leesmetode wat verwys na die uitwysing van letters tydens die voorlees van 'n storie, bevorder die aanleer van letters en klanke. Deur die kleuter of leerder te lei om afleidings te maak, word begrip gevorm.

Abstract

According to the results of the Annual National Assessment, ANA, the reading skills (reading ability, reading comprehension and fluency in reading) of children in South African schools are not up to standard (Department of Basic Education, 2011:20). Only 28% of Grade 6 learners and 35% of Grade 3 learners achieved the standardized levels for literacy and language in their respective grades. Further research (De Witt, 2009:619) also proved that only 35% of Grade R learners reached the minimum requirements for the development of literacy according to their age (5-6 years).

The focus of this research is the advancement of Emergent Literacy through multimedia as preparation for elementary reading to ensure reading ability, comprehension and fluency. To promote Emergent Literacy the researcher should:

- determine through research at what stage the natural developmental pattern of the learn to read process starts with toddlers
- determine the process to follow for the development of literacy
- determine the necessary skills required for reading fluently and with comprehension up to an age related standard
- develop a multimedia program based on and guided by the process of literacy development
- observe, record and analyze the effect of such a multimedia program for toddlers/learners.

The research approach adopted in this thesis includes a case study with pre-school children between the ages of 2 and 5 years old. A learner aged 13, who had not yet achieved the required literacy levels for her age, was also included in the study.

Data collection was done through interviews with and observations of toddlers/learners using a multimedia program that consisted of Foundation Skills for Emergent Literacy and General Reading Standards for Early Literacy. The multimedia program was designed based on an in-depth literature review of existing research. This research was focused on determining at which stage natural literacy

development begins and what process should be followed to facilitate such development.

The multimedia program covers the aspects of Phonological Processing, Print Awareness, Oral Language Skills, Emergent Reading, Print Knowledge and Early Word Recognition, Language Development and Listening and Reading Comprehension.

The findings from this research provide evidence that highlights the value of reading, singing and repeating rhymes, songs and stories to children. The different methods of reading to children, the print–reference style to teach letters and sounds as well as inferencing that leads to comprehension, are proven by this research to be very important.

Inhoudsopgawe

| | |
|---|-----|
| Verklaring | ii |
| Opsomming | iii |
| Abstract | v |
| Lys van tabelle | xi |
| Lys van figure | xi |
| Hoofstuk 1: Inleiding..... | 1 |
| 1.1 Agtergrond | 1 |
| 1.2 Fokus van navorsing | 4 |
| 1.3 Navorsingsdoelwitte en waarde van navorsing | 4 |
| 1.4 Data-insameling | 6 |
| 1.5 Hoofstukindeling..... | 8 |
| Hoofstuk 2: Literatuuroorsig | 10 |
| 2.1 Inleiding..... | 10 |
| 2.2 Aanvang van leer-leesproses en natuurlike ontwikkelings-patroon van leer-lees | 16 |
| 2.3 Vroegtydige Geletterdheid | 18 |
| 2.3.1 Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid | 19 |
| 2.4 Kleuterliteratuur vir Lees- en Skryfontwikkeling..... | 23 |
| 2.4.1 Die waarde van Kleuterliteratuur | 24 |
| 2.4.2 Lees- en skryfontwikkelingsproses | 27 |
| 2.4.3 Voorleesmetode | 34 |
| 2.5 Gevolge van onvoldoende Vroegtydige Geletterdheid | 39 |
| 2.6 Samevatting | 40 |
| Hoofstuk 3: Multimediaprogram | 42 |
| 3.1 Inleiding..... | 42 |
| 3.2 Waarde van 'n multimedia-leesprogram..... | 42 |
| 3.3 Ontwikkeling van 'n multimediaprogram vir leesontwikkeling | 45 |
| 3.3.1 Ontwerp van die multimediaprogram | 45 |
| 3.3.1.1 Toepassing van die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid vir voorskoolse ontwikkeling..... | 46 |
| 3.3.1.2 Toepassing van die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid vir formele leesonderrig in Gr. 1 | 50 |
| Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie..... | 58 |
| 4.1 Inleiding..... | 58 |
| 4.2 Navorsingsontwerp | 59 |
| 4.2.1 Kenmerke van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode | 59 |
| 4.2.2 Keuse van kwalitatiewe strategie vir navrae | 60 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.3 | Data-insamelingsprosedures..... | 61 |
| 4.3.1 | Keuse van deelnemers..... | 61 |
| 4.3.2 | Verskillende kwalitatiewe vorms van data-insameling..... | 63 |
| 4.3.2.1 | Observasies..... | 63 |
| 4.3.2.2 | Onderhoude..... | 64 |
| 4.4 | Etiese oorwegings..... | 64 |
| 4.5 | Die metode van data-insameling..... | 64 |
| 4.5.1 | Trianguleringsproses..... | 66 |
| 4.6 | Beperkings en probleme..... | 67 |
| | Hoofstuk 5: Data-analise..... | 69 |
| 5.1 | Inleiding..... | 69 |
| 5.2 | Fonologiese Prosessering..... | 70 |
| 5.2.1 | Beskrywing van bevindings van Fonologiese prosessering..... | 70 |
| 5.2.1.1 | Bevindings by kleuterrympies..... | 70 |
| 5.2.1.2 | Bevindings by kleuterliedjies..... | 71 |
| 5.2.1.3 | Bevindings by stories..... | 73 |
| 5.2.1.4 | Bevindings by stories van eie keuse..... | 74 |
| 5.2.1.5 | Bevindings by herhaling van rympies, liedjies en storie op laserskyf (deel van multimediasprogram)..... | 75 |
| 5.2.2 | Analise en sintese van Fonologiese prosessering..... | 75 |
| 5.3 | Skrifbewustheid..... | 78 |
| 5.3.1 | Beskrywing van bevindings van Skrifbewustheid..... | 78 |
| 5.3.2 | Analise en sintese van Skrifbewustheid..... | 79 |
| 5.4 | Mondelinge Taalgebruik..... | 80 |
| 5.4.1 | Beskrywing van bevindings van die Voorleesmetode..... | 80 |
| 5.4.2 | Analise en sintese van die Voorleesmetode..... | 80 |
| 5.4.3 | Afleidings..... | 81 |
| 5.4.3.1 | Beskrywing van bevindings van afleidings..... | 81 |
| 5.4.3.2 | Analise en sintese van afleidings..... | 81 |
| 5.4.4 | Woordeskat..... | 82 |
| 5.4.4.1 | Beskrywing van bevindings van Woordeskat..... | 82 |
| 5.4.4.2 | Analise en sintese van Woordeskat..... | 82 |
| 5.5 | Vroegtydige Leesgedrag..... | 83 |
| 5.5.1 | Beskrywing van bevindings van Vroegtydige Leesgedrag..... | 83 |
| 5.5.2 | Analise en sintese van Vroegtydige Leesgedrag..... | 83 |
| 5.6 | Letterkennis en vroeë Woordherkenning..... | 83 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 5.6.1 | Beskrywing van bevindings van Letterkennis en vroeë Woordherkenning..... | 83 |
| 5.6.2 | Analise en sintese van Letterkennis en vroeë Woordherkenning | 84 |
| 5.7 | Taalontwikkeling..... | 85 |
| 5.7.1 | Beskrywing van bevindings van Taalontwikkeling | 85 |
| 5.7.2 | Analise en sintese van Taalontwikkeling | 86 |
| 5.8 | Luister- en Leesbegrip | 86 |
| 5.8.1 | Beskrywing van bevindings van Luister- en Leesbegrip | 86 |
| 5.8.2 | Analise en sintese van Luister- en Leesbegrip | 87 |
| 5.9 | Skriftelike Ontwikkeling | 87 |
| 5.9.1 | Beskrywing van bevindings van Skriftelike Ontwikkeling | 87 |
| 5.9.2 | Analise en sintese van Skriftelike Ontwikkeling | 88 |
| 5.10 | Evaluering | 88 |
| Hoofstuk 6; | Gevolgtrekking | 90 |
| 6.1 | Inleiding..... | 90 |
| 6.2 | Navorsingsdoelwitte: Opsomming van bevindings en ge-volgtrekkings | 90 |
| 6.2.1 | Beginstadium van die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter | 90 |
| 6.2.2 | Die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheids-ontwikkeling..... | 92 |
| 6.2.3 | Vaardighede benodig om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom..... | 93 |
| 6.2.4 | Die opstel van 'n multimediasprogram om leesontwikkeling te bevorder | 95 |
| 6.2.5 | Die vasstelling van die uitwerking van 'n multimediasprogram..... | 96 |
| 6.3 | Aanbevelings..... | 97 |
| 6.4 | Voorstelle vir verbetering | 98 |
| 6.5 | Slot..... | 99 |
| Bronnelys | | 100 |
| Bylaag A: | Etiese verklaring | 109 |
| Bylaag B: | Brief ter informasie oor multimediasprogram: Week 1 en 2 afmerklys/vertel-my-lys..... | 111 |
| Bylaag C: | Brief ter informasie oor multimediasprogram: Week 3 en 4 afmerklys/vertel-my-lys..... | 113 |
| Bylaag D: | Brief ter informasie oor multimediasprogram: Week 5 en 6 afmerklys/vertel-my-lys..... | 115 |
| Bylaag E: | Brief ter informasie oor multimediasprogram: Week 7, 8, 9 en 10 afmerklys/vertel-my-lys..... | 117 |
| Bylaag F: | Afmerklyste vir 13-jarige leerder..... | 119 |
| Bylaag G: | Evaluering van woorde met spesifieke klanke..... | 124 |

| | |
|--|-----|
| Bylaag H: Oorspronklike woordelyste met spesifieke klanke vir evaluering | 129 |
| Bylaag I: Oorspronklike aantekeninge deur navorser tydens die telefoongesprekke met 13-jarige leerder | 133 |

Lys van tabelle

| | | |
|-----------|---|----|
| Tabel 1.1 | Uitslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) (Departement van Basiese Onderwys, 2010:20) | 2 |
| Tabel 5.1 | Rympies | 71 |
| Tabel 5.2 | Liedjies | 72 |
| Tabel 5.3 | Storie | 73 |
| Tabel 5.4 | Eie rympies en stories | 74 |
| Tabel 5.5 | Herhaling van rympies, liedjies en storie op laserskyf | 75 |

Lys van figure

| | | |
|------------|---|----|
| Figuur 2.1 | 'n Oorsig oor die Natuurlike Ontwikkelingsproses van leer-lees | 13 |
| Figuur 2.2 | Leidrade gebruik in die skrifverwysingsstylmetode volgens Justice en Ezell (2004:186) | 28 |
| Figuur 2.3 | 'n Skematiese voorstelling van die metalinguistiese mylpale van die ontluiking van leer-lees (Justice & Ezell, 2004:186) | 30 |
| Figuur 2.4 | Skematiese klassifikasie vir vroegtydige lees van gunsteling storieboeke (gebaseer op Valencia & Sulzby, 1991:498-500) | 33 |
| Figuur 2.5 | Vereenvoudigde weergawe van die Sulzby skematiese klassifikasie vir vroegtydige lees van gunsteling storieboeke (Valencia & Sulzby, 1991:498-500) | 34 |
| Figuur 2.6 | 'n Onderwyseres op ooghoogte met haar kleuters tydens die aanleer van 'n liedjie (Hohmann & Weikart, 1995:26) | 35 |
| Figuur 3.1 | 'n Voorbeeld van 'n kleuterrympie in die multimediasprogram | 49 |
| Figuur 3.2 | 'n Voorbeeld van 'n kleuterliedjie in die multimediasprogram | 49 |
| Figuur 3.3 | 'n Voorbeeld van 'n storie in die multimediasprogram | 50 |
| Figuur 3.4 | Die voorblad van die storie "Lawwe Emmie Eend" in die multimediasprogram | 51 |
| Figuur 3.5 | Teks vir die storie van "Lawwe Emmie Eend" | 51 |
| Figuur 3.6 | Voorblad van die Vasleggingsboek | 52 |
| Figuur 3.7 | Stories oor die ontwikkeling van letters en skrif | 53 |
| Figuur 3.8 | Klanke met illustrasies en woorde | 54 |

| | | |
|-------------|---------------------------------------|----|
| Figuur 3.9 | Klinkers en Mede-klinkers | 55 |
| Figuur 3.10 | Rymwoorde | 55 |
| Figuur 3.11 | Nuwe rymwoorde | 56 |
| Figuur 3.12 | Geanimeerde storie..... | 57 |
| Figuur 6.1 | Afmerklys vir kleuters/leerders | 99 |

Hoofstuk 1

Inleiding

1.1 Agtergrond

Die standaard van leesvaardigheid (leesvermoë, -begrip en -vlotheid) is van so vroeg soos Gr. 2 tot op tersiêre vlak 'n algemene klagte onder leerkragte en dosente in Suid-Afrika. Die media berig gereeld oor die ondergemiddelde leesstandaarde en die verslag oor die Jaarlikse Nasionale Assessering (in Engels: Annual National Assessment of afgekort, ANA), verskaf die volgende inligting:

ANA 2011 involved the testing of all learners in public schools in Grades 2 to 7 during February 2011, the focus being on the levels of learner performance in the previous year, in other words in Grades 1 to 6. This means that almost six million learners were tested. In 2008 and 2009 trial runs of ANA were conducted, largely with a focus on exposing teachers to better assessment practices. However, 2011 is the first year in which ANA produced sufficiently standardised data in order to allow for the analysis provided in this report and the generation of tools that will enable provinces and districts to target the right support to schools at the Foundation and Intermediate Phases (Grades 1 to 6) in a more effective manner. The purpose of ANA is to make a decisive contribution towards better learning in schools. Under-performance in schools, especially schools serving the poorest communities, is a widely acknowledged problem. (Departement van Basiese Onderwys, 2011:5)

Die uitslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) ten opsigte van geletterdheid in Gr. 1-3 en taal in Gr. 4-6 is op 28 Junie 2011 beskikbaar gestel. Die fokus was op leerderprestasie in 2010, van Gr. 1 tot Gr. 6. Die uitslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering dui daarop dat net 35% van alle Gr. 3-leerders en net 28% van alle Gr. 6-leerders die standaardvlakke vir geletterdheid en taal vir die betrokke grade behaal het.

Die uitslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) ten opsigte van geletterdheid in Gr. 1-3 en taal in Gr. 4-6 word in die onderstaande Tabel 1.1 uitgewys:

Tabel 1.1 Uitslag van die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) (Departement van Basiese Onderwys, 2010:20)

| Grade 3 | | | Grade 6 | |
|-----------|----------|----------|-----------|-------------|
| | Literacy | Numeracy | Languages | Mathematics |
| EC | 39 | 35 | 29 | 29 |
| FS | 37 | 26 | 23 | 28 |
| GP | 35 | 30 | 35 | 37 |
| KN | 39 | 31 | 29 | 32 |
| LP | 30 | 20 | 21 | 25 |
| MP | 27 | 19 | 20 | 25 |
| NC | 28 | 21 | 27 | 28 |
| NW | 30 | 21 | 22 | 26 |
| WC | 43 | 36 | 40 | 41 |
| SA | 35 | 28 | 28 | 30 |

Die resultaat van hierdie verslag dwing 'n mens om te soek na 'n verklaring vir die lae vlak van geletterdheid (die vermoë om te kan lees en skryf). Tydens hierdie studie word daar spesifiek gefokus op die vasstelling van op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede dus aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom. Daar moet gekyk word na ander kombinasies vir leesonderrig byvoorbeeld om tegnologie by te voeg. Elke leerder is geregtig op 'n geleentheid om 'n deeglike leer-leesprogram te kan deurloop, gegrond op die algemene leesstandaarde vir geletterdheid (Morrow, Tracey & Del Nero, 2011:73-80), om sodoende ten volle leesvaardig te word. Onder algemene leesstandaarde vir geletterdheid, ressorteer die volgende in kort:

- Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif)
- Letterkennis en Vroeë Woordherkenning
- Taalontwikkeling

- Luister- en Leesbegrip
- Skriftelike Ontwikkeling (Morrow et al., 2011:73-80).

Formele leesvaardighede word in Suid-Afrikaanse skole vanaf Gr. 1 aangeleer. Dit staan ook bekend as *Aanvangslees*. In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Tale word daar in die inleiding tot onderrig in die Grondslagfase, Gr. R-3, geskryf:

Alle leerders begin skool met reeds bestaande kennis van en 'n hoë bevoegdheidsvlak in hul huistaal. Hierdie kennis het hulle deur 'n verskeidenheid interaksies in hul tuisomgewing bekom - deur versorging, opvoeding en speel. Omdat leerders se tuisomgewings verskil, sal die kennis wat hulle skool toe bring, ook verskil. Wat hulle weet, behoort egter in hul taalontwikkeling gebruik te word. Dit is sentraal tot hul persoonlike groei, hul interaksie met ander en hul toegang tot leer en tot die wêreld rondom hulle. Wanneer leerders met graad R en 1 begin, het hulle reeds baie geleer deur te luister en kan met verskillende grade van vlotheid en selfvertroue praat. Hulle is grootgemaak met die kultuur, tradisies en kennis wat 'n deel van hul tuisomgewing is, en dit vorm 'n deel van hul taalkennis. Die klaskamer behoort 'n ruimte te wees waar dit wat leerders weet, geprys, gerespekteer en verder ontwikkel word. (Departement van Onderwys, 2002:11)

Bogenoemde verklaring dien dus as vertrekpunt en platform vir die Gr. 1-onderwyser om die leerders gestruktureerd te begin onderrig. Onlangse navorsing het egter bewys dat slegs 35% van Gr. R-leerders die minimum vereistes van geletterdheidsontwikkeling vir hulle ouderdom (5-6 jaar) bereik (De Witt, 2009:619). Dit impliseer dat die meerderheid leerders Gr. 1 begin sonder die nodige vooraf vaardighede om te kan leer lees. Terselfdertyd moet daar ag geslaan word op die volgende:

“Literacy doesn't just happen – it depends on learning a huge repertoire of subskills usually referred to as emergent literacy skills. Therefore, it seems in every figure that there will be a link between quality preschool preparation and competency in early literacy skills” (Barone, Mallette & Hong Xu, 2005: 81).

Die term “Emergent Literacy” of Vroegtydige Geletterdheid verwys na die tydperk in ‘n kind se lewe vanaf geboorte totdat hy/sy konvensioneel kan lees en skryf. Vroegtydige Geletterdheid is gebasseer op die beskouing dat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf onderling verbind is. Geletterdheidsontwikkeling begin by geboorte en ontwikkel deur blootstelling by die huis, skool, gemeenskap en lewensegte ervarings (Morrow et al., 2011: 69; Justice et al., 2003:320).

Indien mens die Jaarlikse Nasionale Assessering (ANA) van 2011, die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) en De Witt (2009) se navorsing sou lees in die lig van die teorie van Vroegtydige Geletterdheid, bring dit mens by die fokus van hierdie studie.

1.2 Fokus van navorsing

Hierdie navorsing is daarop gefokus om die bevordering van Vroegtydige Geletterdheid deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om die vaardighede leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker, te ondersoek. Om Vroegtydige Geletterdheid te kan bevorder moet vasgestel word op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en daarvolgens ‘n multimediaprogram op te stel en die uitwerking daarvan op kleuters en leerders vas te stel.

1.3 Navorsingsdoelwitte en waarde van navorsing

Die hoofdoelwit van hierdie studie is:

- om Vroegtydige Geletterdheid te bevorder deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker.

Die subdoelwitte van hierdie studie is:

- die vasstelling op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin
- die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling, gebaseer op 'n literatuuroorsig van die nuutste navorsing
- watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom
- die bevordering van vroegtydige geletterdheid deur die opstel van 'n multimediasprogram
- die vasstelling van die uitwerking van 'n multimediasprogram op:
 - kleuters vanaf 2 tot 5 jaar
 - 'n 13-jarige leerder wat nie vlot en met begrip kan lees vir haar ouderdom nie.

Dit is nodig om vas te stel op watter stadium die geletterdheidsproses werklik begin asook die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling, omdat die ontluiking van geletterdheid nie eers in Gr. 1 begin met die aanleer van aanvangslees nie, maar wel vanaf geboorte. Hierdie tydperk van ontluiking van geletterdheid by die kleuter word Vroegtydige Geletterdheid genoem ("Emergent Literacy"). Die term Vroegtydige Geletterdheid verwys na die tydperk in 'n kind se lewe vanaf geboorte totdat hy/sy konvensioneel kan lees en skryf. Vroegtydige Geletterdheid is gebaseer op die beskouing dat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf, onderling verbind is (Morrow et al., 2011: 69; Justice et al., 2003:320). Daar is verseker meer inligting wat verder ontgin, ontwikkel en toegepas behoort te word tot voordeel van die leerder se geletterdheidsontwikkeling. Met die ontwikkeling van rekenaars en tegnologie is daar nou ook ander moonlikhede behalwe pen en papier en bord en kryt om materiaal te skep wat die ontwikkeling van geletterdheid as mikpunt het. Vir hierdie tesis is 'n multimediasprogram ontwikkel om Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid te bevorder en die uitwerking van die program waar te neem op kleuters vanaf 2 tot 5 jaar en 'n 13-jarige leerder wat nie vlot en met begrip kan lees vir haar ouderdom nie.

Hierdie multimediasprogram bestaan uit 'n laserskyf met verskillende PowerPoint-aanbiedinge en Word-dokumente. Die PowerPoint-aanbiedinge, in Afrikaans en

Engels, bestaan uit verskillende rympies, liedjies en 'n storie met grafika, klank en teks. Die Word-dokumente is vir die inoefening van aangeleerde begrippe vir die jong leser in Afrikaans. Die multimediasprogram is opgestel volgens die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid en die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid wat in hoofstuk 2 bespreek sal word.

Volgens Neuman en Dickinson (2003:12) word die leer-leesproses beïnvloed deur die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid bestaande uit: Fonologiese Prosessering, Skryfbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede. Leerders wat leer lees deur middel van hierdie vaardighede, leer vroeër en beter lees as leerders wat nie aan hierdie grondslagvaardighede blootgestel word nie (Neuman & Dickinson 2003:12). Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid bestaan uit Vroegtydige Leesgedrag, (konsepte oor boeke en skrif), Letterkennis en Vroeë Woordherkenning, Taalontwikkeling, Luister- en Leesbegrip en Skriftelike Ontwikkeling (Morrow et al., 2011:73). Hierdie standaarde is voorvereistes om ten volle leesvaardigheid te kan bereik.

Die waarde van hierdie studie is dus om Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde te bevorder deur middel van 'n multimediasprogram en dit beskikbaar te stel vir onderwysers en ouers om te dien as hulp vir leerders met die aanleer en vaslegging van begrippe soos byvoorbeeld klanke en letters. Moderne tegnologie maak dit moontlik om letters en klanke terselfdertyd en vir herhaalde gebruik aan te bied deur middel van multimediasprogramme wat nuwe moontlikhede bied om geletterdheid te bevorder.

1.4 Data-insameling

'n Multimediasprogram is ontwikkel om die probleem van leerders se leesvaardighede aan te spreek. Daarmee word probeer om nuwe maniere te ontwikkel om voorbereiding en bevordering vir leesvaardigheid aanvullend oor te dra sodat elke leerder die geleentheid kan kry om te leer lees met begrip en vlotheid.

Deur middel van blootstelling aan die multimediasprogram sal in hierdie navorsing vasgestel word wat die reaksie van die leerders ten opsigte van die

Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid is.

Daar sal spesifiek na die volgende punte gekyk word:

- Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid naamlik:
 - Fonologiese Prosessering (identifisering van rymwoorde, herhaling van lang sinne of syfers, benoeming van 'n reeks objekte): Die fonologiese prosesse is sterk verwant aan die daaropvolgende analiseringsvermoë van woorde, dus om woorde uit te klank. Swak fonologiese prosesseringsvaardighede is kenmerkend van swak lesers (Neuman & Dickinson, 2003:16).
 - Skrifbewustheid (kennis van letters): Die dreun-sing van kleuterrympies ontwikkel fonetiese bewustheid (spraakklanke). Fonetiese bewustheid is die voorloper van die vermoë om te weet dat 'n woord uit verskillende klanke bestaan en dat die samevoeging van klanke weer 'n woord vorm (Morrow et al., 2011:75; Greaney & Arrow, 2012:16). Die ritme in rympies en liedjies en die saamklap met die hande versterk dus die uitlig van die rym van die klanke in woorde.
 - Mondelinge Taalvaardighede: Deur net vir 'n kleuter voor te lees en die illustrasies ter verduideliking te wys, word woordeskat verryk, woordorde en sinskonstruksie ontwikkel en die kleuter besef dat woorde wat gepraat word ook geskryf kan word. Deur die voorleesmetode kan letters uitgewys word, byvoorbeeld deurdat die leerder sy/haar vinger lig wanneer 'n "m"-klank gehoor word. Die leser kan die leerder lei deur vrae om 'n afleiding te maak oor die betrokke storie. Afleidings is die kern van leesbegrip (Cain & Oakhill, 1990).
- Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid naamlik:
 - Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif)
 - Letterkennis en Vroeë Woordherkenning
 - Taalontwikkeling
 - Luister- en Leesbegrip
 - Skriftelike Ontwikkeling (Morrow et al., 2011:73; Kennedy & Shiel, 2010:376-377)

Vervolgens die uiteensetting van die verskillende hoofstukke in hierdie studie.

1.5 Hoofstukindeling

In Hoofstuk 2 word bespreek waar die leer leesproses begin en wat die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees is. Vroegtydige Geletterdheid en die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid word ook verduidelik. Die waarde van kleuterliteratuur vir lees- en skryfontwikkeling word uiteengesit. Storieboeke, voorleesmetodes en vroegtydige begrip en woordeskatontwikkeling word bespreek.

Hoofstuk 3 bespreek die multimedialeesprogram en die waarde daarvan. Die aanbieding van die multimedialeesprogram is gedoen met behulp van 'n laserskyf met voorbeelde van Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid, Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid en vasleggingsaktiwiteite.

Hoofstuk 4 bestaan uit die navorsingsontwerp en -metode. In hierdie navorsing word 'n gevallestudie as die navorsingestrategie gebruik en ses kleuters/leerders tussen die ouderdom van 2 en 5 jaar en 'n 13-jarige leerder is waargeneem. Die data vir die Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid, soos bespreek in hoofstuk 3, word ingesamel deur onderhoudvoering deur middel van vraelyste wat weekliks aan die ouers van die deelnemende leerders per e-pos gestuur word. Die data vir Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid word ingesamel deur 'n afmerklys van die aspekte vir Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid met beskrywende en analitiese opmerkings deur die navorser persoonlik (sien Bylaag F.). Die metode van data-insameling word beskryf asook die trianguleringsproses en doel van onderhoudvoering en observasie. Ten slotte volg die etiese oorwegings, raamwerk vir data-ontleding en die beperkings en probleme.

Hoofstuk 5 beskryf die resultate van die navorsing onder die afdelings van bevindings, analise en sintese van elke onderstaande aspek:

Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid

- Fonologiese Prosessering
- Skrifbewustheid
- Mondelinge Taalvaardighede

Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid

- Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif)
- Letterkennis en Vroeë Woordherkenning
- Taalontwikkeling
- Luister- en Leesbegrip
- Skriftelike Ontwikkeling

In Hoofstuk 6 word die algehele mikpunt van hierdie navorsingsstudie, die spesifieke navorsingsdoelwitte, 'n opsomming van die bevindings en gevolgtrekkings wat daaruit vloei, gegee asook aanbevelings gemaak.

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2.1 *Inleiding*

Die navorsing vir hierdie studie oor die bevordering van vroegtydige geletterdheid om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker het ontstaan nadat die navorser gedurende 2009 in 'n landelike, sosio-ekonomies benadeelde gemeenskap leerders vanaf die ouderdom 7 jaar tot 17 jaar gehelp het om hulle leesvaardighede te vestig en/of te verbeter.

Besorgdheid oor die lees-probleem onder Suid-Afrikaanse leerders en die ooglopende effek op die geaffekteerde leerders het die navorser beweeg om verdere ondersoek in te stel deur navorsing.

Die analisering van 'n lees-probleem verg begrip vir leesvaardigheid. Om leesvaardig te wees, behels in kort die herkenning en analisering van letterklanke en woorde, die verbinding van woorde tot sinne en om sinne vlot te kan lees met begrip (Hill & Launder, 2010:241). Lees is 'n besondere vaardigheid wat deure van kennis en kommunikasie oopsluit vir die mens. Die vaardigheid om te kan leer lees in Gr. 1 is 'n ingewikkelde proses. Leesvaardigheid moet deeglik aangeleer en vasgelê word, waar vaslegging die proses van herhaling en inoefening van wat aangeleer is, is. Die fokus van hierdie navorsing is dus om die volgende te bepaal: op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom.

Leer-leesmetodes of -benaderings (Joubert, Bester & Meyer, 2006) word onder twee hoofbenaderings gegroepeer naamlik:

- dele-na-die-geheel-benadering ("bottom up") of vaardigheidsverwerwings-teorie met die klem op die ontwikkeling van subvaardighede. Die

vaardigheidsverwerwingsteorie konsentreer op die alfabet en klankmetode of ook genoem fonetiese benadering. Klanke met ooreenstemmende letters word aangeleer, klanke vorm 'n woord en die woorde vorm sinne.

- geheel-na-die-dele-benadering ("top down") of singewingsteorie met die klem daarop dat lees 'n betekenisvolle geheel vorm. Dit konsentreer op leerders se omgang met boeke en om te lees vir betekenis (Joubert, Bester & Meyer, 2006). Hierdie benadering fokus op die aanleer van sinne, die afbreek van sinne in woorde en dan die afbreek van woorde in klanke.

In die vroeë sestigjare is die dele-na-die-geheel-benadering in Suid-Afrikaanse skole gebruik om leerders te leer lees. In die middel sewentigerjare is die Junior Primêre (nou Grondslagfase) studente onderrig in die geheel-na-die-dele-benadering, 'n tydperk waartydens die navorser 'n student was en dan ook as onderwyseres dieselfde benadering gevolg het met die aanleer van lees in Substanderd A (nou Gr. 1). Die geheel-na-die-dele-benadering is tot die letter nagevolg, maar daar was in die sewe jaar wat die navorser Substanderd A's onderrig het altyd 'n groep leerders wat net nie die geheel-na-die-dele-benadering ("kyk-en-sê-metode") kon baasraak nie. Met hierdie groep leerders is dan die dele-na-die-geheel-benadering aangewend bloot as 'n uitweg en daar was 'n duidelike verskil in begrip en vordering. Die navorser het tot die slotsom gekom dat sekere leerders eers die globale beeld raaksien en dit dan afbreek na die gedetailleerde beeld teenoor ander leerders wat eers die detail raaksien en dit na die globale beeld opbou.

As gevolg van die groot aantal leerders per klas in verskeie Suid-Afrikaanse skole vandag raak dit al hoe moeiliker om elke leerder se leer-lees metode te bepaal (dele-na-die-geheel-benadering of geheel-na-die-dele-benadering). Ook beveel die Departement van Basiese Onderwys (2011:13-15) 'n spesifieke leer-lees metode aan naamlik die gedeelde lees-metode (vanaf 2012).¹

¹ "Shared Reading is an interactive reading experience that occurs when students join in or share the reading of a big book or other enlarged text while guided and supported by a teacher or other experienced reader. Students observe an expert reading the text with fluency and expression. The text must be large enough for all the students to see clearly, so they can share in the reading of the text. It is through Shared Reading that the reading process and reading strategies that readers use are demonstrated. In Shared Reading, children participate in reading, learn critical concepts of how print works, get the feel of learning and begin to perceive themselves as readers" (Fountas & Pinnell, 1996:1).

Uit die artikels en navorsingsstudies wat gelees is deur die navorser het meer as 90% die dele-na-die–geheel-benadering ondersteun veral in die voorste lande in die ontwikkeling van leer-lees soos Amerika, Kanada, Nederland, die Skandinawiese lande en Turkye (Leach, 2011:7; Zeece, 2009:345; Ball, 2008:3; Segers & Verhoeven, 2002:207; Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410; Büyüktaskapu, 2012:309-310). Gerugsteun deur die bestudeerde navorsing en eie ondervinding as onderwyseres is besluit op die dele-na-die-geheel-benadering as grondslag vir die huidige studie.

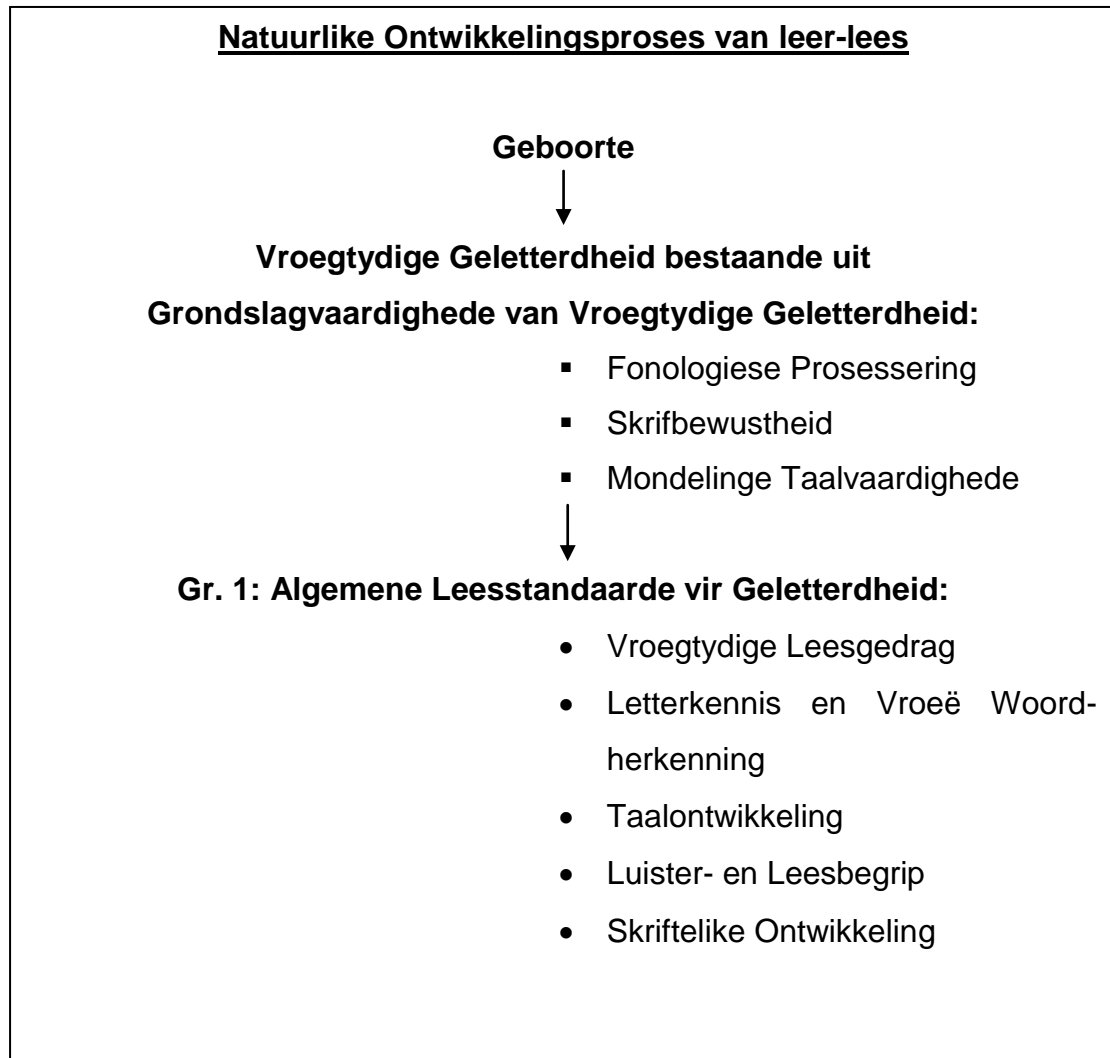
Volgens die Jaarlikse Nasionale Assessering deur die Departement van Basiese Onderwys gedoen, behaal slegs 28% van alle Gr. 6-leerders en slegs 35% van alle Gr. 3-leerders in Suid-Afrika die standaardvlakke vir geletterdheid en taal vir die betrokke grade (Departement van Basiese Onderwys, 2011:20). Formele leesvaardighede word in Suid-Afrikaanse skole in Gr. 1 aangeleer, maar slegs 35% van Gr. R-leerders voldoen aan die minimum vereistes van geletterdheidsontwikkeling vir die ouderdom 5 tot 6 jaar (De Witt, 2009:619).

Aangesien die meeste Gr. 1-leerders dus blykbaar nie voorbereid is om formele leesvaardighede te verwerf nie, is die doel van die literatuuroorsig om aan te dui op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom.

As deel van die Gr. 1-leerder se voorskoolse ontwikkeling is geletterdheidsvaardighede bestaande uit Fonologiese Prosessering, Skryfbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede nodig as voorbereiding vir die formele aanleerproses in Gr. 1. Hierdie geletterdheidsvaardighede is vooraf nodig vir elke leerder in Gr. 1 om te kan begin met die program vir Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid (Morrow et al., 2011:73; Kennedy & Shiel, 2010:376-377) om sodoende ten volle leesvaardig te kan word.

Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid bestaan uit verskeie elemente: Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif), Letterkennis en Vroeë

Woordherkenning, Taalontwikkeling, Luister- en Leesbegrip en Skriftelike Ontwikkeling (Morrow et al., 2011:73; Kennedy & Shiel, 2010:376-377). Figuur 2.1 verskaf 'n voorstelling van die Natuurlike Ontwikkelingsproses van leer-lees.



Figuur 2.1 'n Oorsig oor die Natuurlike Ontwikkelingsproses van leer-lees

Elkeen van die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid word hierna kortliks verduidelik.

Met **Vroegtydige Leesgedrag** of konsepte oor boeke en skrif, behoort die leerder² geleer te word dat letters woorde maak, die woorde deur spasies geskei word en dat woorde betekenis het. 'n Boek het 'n titel, 'n skrywer en 'n illustreerder en daar is 'n

² 2- tot 5-jarige kinders word na verwys as kleuters en 6-jarige kinders en ouer word na verwys as leerders.

verskil tussen skrif en illustrasies. Leerders behoort te ervaar dat boeke interessant is, dit lekker is om te lees en dat dit wat voorgelees word ook in die illustrasies uitgebeeld kan word en ook bespreek kan word. Die leerder moet ook geleer word dat skrif van links na regs gelees word op 'n blad en van bo na onder (in Westerse kultuur) en dat hy/sy kan leer om te lees en skryf om al die kennis te kan verkry wat lees bied. Hierdie leesgedrag moet by die leerder gekweek word en die leerder moet 'n liefde en belangstelling vir stories geleer word (Morrow et al., 2011:73; Justice & Kaderavek, 2002:10-12).

Letterkennis en Vroeë Woordherkenning, ook fonemiese bewustheid³ genoem (Morrow et al., 2011:73), is die vermoë om die verskillende klanke in woorde te kan hoor, klanke in dele te verdeel en om klanke weer saam te smelt. Verder behoort leerders letters aan die begin van 'n woord te kan vervang met dieselfde einde, om sodoende 'n nuwe woord te vorm, byvoorbeeld “kat” word “rat” of “sat”. Die leerder behoort lettergrepe te kan identifiseer, rymwoorde te herken en nuwe rymwoorde te kan skep. Die leerder se sigwoordeskat (byvoorbeeld “die”, “n”) moet ontwikkel word. Hoof- en kleinletters behoort geïdentifiseer te kan word. Letterkennis en Vroeë Woordherkenning sluit in die herkenning van beginletters van woorde, die begin van letterklankvorming, byvoorbeeld “ie” in vier, konsonantklanke aan die begin en einde van woorde en kennis van lang en kort klinkers. Ongewone konsonant- en vokaalklanke word aangeleer, byvoorbeeld die “kr-” in krat en “-au-” in restaurant.

'n Verdere leesstandaard, naamlik **Taalontwikkeling** (Morrow et al., 2011:76; Sugishita, Fukushima, Kasai, Konishi, Omori, Taguchi, Fujiyoshi & Ojima, 2012:38),

³Ter verduideliking, word die begrippe Fonologiese bewustheid en Fonemiese bewustheid uiteengesit: “Both Phonological and Phonemic Awareness focus on the SOUND elements of spoken words.

Phonological Awareness

- Broad term -includes phonemic awareness
- Identify and manipulate larger parts of spoken language
- Alliteration, rhyme, words, and syllables

Phonemic Awareness

- Narrower, subcategory of phonological awareness
- Identify and manipulate individual sounds of spoken words

Both phonics and spelling focus on the letter sound relationship in WRITTEN words” (University of Virginia, 2003:1).

wys op 'n verbetering in die hoor en gebruik van woordeskat en die gebruik van langer sinne om uiteindelik 'n eenvoudige storie te kan vertel in die regte volgorde. Sodoende begin die leerder vrae vra en eksperimenteer met die taal.

Luister- en Leesbegrip (Morrow et al., 2011:77-78; Dooley & Matthews, 2009:272-274) word verkry wanneer die leerder reageer op letterlike vrae oor die teks om te kan afleidings maak oor die teks. Sodoende kan die leerder die storieteks oorvertel omdat hy/sy die verloop en struktuur van die storie verstaan soos byvoorbeeld die agtergrond, tema, episodes en einde van die storie. Die leerder kan die gebeure van die storie in verband bring met werklike lewenservaring.

Die laaste leesstandaard is **Skriftelike Ontwikkeling**. Skriftelike Ontwikkeling motiveer die leerder om self te skryf. Klanke in 'n woord word gekonnekteer met die onderskeie lettervorms en sodoende word die letters gebruik om geskrewe taal te verteenwoordig (Morrow et al., 2011:77-80; Greaney & Arrow, 2012:16). Wanneer lees- en skryfvaardighede meewerkend aangeleer word, help dit die ontwikkeling van beide vaardighede (Morrow et al., 2011:80).

Bogenoemde Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid omskryf die basis wat elke leerder benodig vir leesvaardigheid. Die uiteindelijke en mees fundamentele doel van leesonderrig is dat die leerder sal begryp wat hy/sy lees (Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block & Morrow, 2001). Dooley en Matthews (2009: 269) gebruik die term “emergent comprehension” vir hierdie aanvanklike begrip wat hulle soos volg definieer: “the period when young children, prior to conventional reading, engage in meaningful experiences that stimulate the development and use of meaning-making strategies with potential to affect later reading comprehension”.

Met inagneming van die bogenoemde vier aspekte vir Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid vanaf Gr. 1, is die vraag wat gedoen kan word om aan die leerder agtergrondskennis te verskaf en hom beter voor te berei op 'n spontane en informele manier sodat die formele leer-lees proses in Gr. 1 makliker kan geskied. Daarom word daar volgende daarop gefokus op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die proses om te

volg vir verdere geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom.

2.2 *Aanvang van leer-leesproses en natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees*

Geletterdheidsontwikkeling begin by geboorte en ontwikkel deur blootstelling by die huis, skool, in die gemeenskap en deur lewensegte ervarings. Die proses van Vroegtydige Geletterdheid begin met die kleuter se nie-verbale en verbale interaksies met mense, die omgewing en sy/haar verkenningstogte (Morrow et al., 2011:69; Teale & Sulzby, 1989:1-15). Daardie eerste woorde wat 'n ma met haar baba praat na geboorte en bly praat wanneer sy die baba bad, voed en troetel, is die begin van taal- en leesontwikkeling. Die ouer of oppasser se woorde in hulle gewone geselstrant, self-opgemaakte rymwoorde, kort rympies, uittelrympies, aksie-rympies en liedjies vorm alreeds deel van die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid wat bestaan uit Fonologiese Prosessering, Skrifbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede. Daarna volg vertellinge en stories. Al hierdie kontak met taal vorm die begin van kleutergeletterdheid. Teale stel dit soos volg: “For preschool children, 90% of their reading and writing experiences occur as part of the daily lives of their families and communities, rather than as being seen and acknowledged as literacy activities *per se*” (Teale, 1986:50).

Kleuters leer nie vir die eerste keer eers lees wanneer hulle formele opleiding op skool kry nie (Lancaster, 2003:5; Hill & Launder, 2010:241). Jong kleuters (1-2 jaar), raak betrokke by visuele en grafiese verteenwoordiging van betekenis, byvoorbeeld die letters op kosverpakkings, speelgoed, klere, advertensieborde, padtekens en televisie. Verder vra kinders vrae, ouers gesels met hulle kinders, lees of vertel stories en kinders luister na liedjies. Sodoende hoor hulle verskeie klanke en begin mettertyd letters identifiseer op 'n spontane manier. Teen die ouderdom van 3 jaar, onderskei die kleuters tussen teken en skryf. Teken word deur middel van sirkelvormige bewegings gemaak en skryf deur middel van lineêre bewegings. Die kleuter besef dat skrif grafies, twee-dimensioneel op papier weergegee kan word, so

ook teken. Skrif kan egter ook hardop gelees word en tekeninge kan ook beweeg in tekenprente (Lancaster, 2003:5).

Die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees word verder onderskryf deur Hill en Launder (2010:241) se standpunt dat leesontwikkeling ondersteun word deur mondelinge taalvaardighede. Saracho en Spodek (2007:1) bevind dat mondelinge taalvaardighede dien as die fondasie vir leer-lees omdat die kleuter kennis put uit die betekenis van saamgevoegde sinne en klanke wat hy/sy hoor. Mondelinge taal bestaan volgens Richgels uit verskeie elemente: "There are several characteristics of oral language: word meanings (semantics), sentence structure (syntax), the architecture of words and word parts (morphology) and sounds (phonology)" (Richgels, 2004:241).

Volgens Hill en Launder (2010:241) en ook Bradley en Bryant (1983) toon navorsing oor die afgelope 20 jaar dat daar 'n sterk skakel is tussen fonologiese bewustheid (klanke) en die vermoë om te leer lees en spel. Daar is bevind dat leerders se fonologiese bewustheid, veral rym en alliterasie, 'n kragtige effek het ten opsigte van die uiteindelijke sukses om te leer lees, aangesien leerders afleidings maak oor die verband tussen die skrifteken en die klank self. Die segmentering van klanke is van belang om byvoorbeeld die "ie" in sigwoorde soos "die" te kan herken, maar dieselfde kombinasie ook in die woord "dier" raak te sien.

Om met die kleuter te gesels het groot waarde, maar dit is noodsaaklik om daarmee saam gereeld stories, rympies en liedjies voor te lees en te sing, want dit is waar die mondelinge taalvaardighede en fonologiese bewustheid ontwikkel veral deur die effek van rym en alliterasie.

Navorsing toon dus dat die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees baie vroeër begin as in Gr. R of selfs Gr. 1 en wel by geboorte. Hierdie ontluiking van geletterdheid by die kleuter word Vroegtydige Geletterdheid ("Emergent Literacy") (Morrow et al., 2011: 69; Justice et al., 2003:320) genoem en is die grondslag vir die ontwikkeling van konvensionele lees- en skryfvaardighede in Gr. 1.

2.3 *Vroegtydige Geletterdheid*

Die term Vroegtydige Geletterdheid verwys na die tydperk in 'n kind se lewe vanaf geboorte totdat hy/sy konvensioneel kan lees en skryf. Vroegtydige Geletterdheid is gebaseer op die beskouing dat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf onderling verbind is (Morrow et al., 2011: 69; Justice et al., 2003:320).

Kaderavek en Sulzby (1998:33-47) is van mening dat Vroegtydige Geletterdheid vanaf kleinkinderjare ontwikkel en verskillende gedragspatrone en vaardighede omsluit wat ontwikkel tot konvensionele geletterdheid. Piaget en Inhelder (1969:337) het geglo dat kinders kennis opdoen deur middel van die wisselwerking met objekte en ervarings en dat die uitwerking daarvan die kind se eie kennis verbreed. 'n Kind se denkwysse ontwikkel en raak meer gesofistikeerd oor tyd.

Scott D. Simon (2011:1-2) verduidelik in sy "The Principles of Constructivism" dat kennis saamgestel word deur die individu self. Leer is dus nie 'n passiewe aktiwiteit nie en vind plaas wanneer die individu probeer sin maak van die wêreld om hom. Leer is 'n individuele, sosiale en 'n self-regulerende proses (Simon, 2011:1-2). Individuele leer teen hulle eie tempo na aanleiding van hulle ingebore eienskappe (byvoorbeeld intelligensie) en deur eksterne faktore wat hulle affekteer (byvoorbeeld omgewing en ander mense). Leer is 'n organisatoriese proses wat die individu in staat stel om sin te maak van sy wêreld. Nuwe ondervinding word of deel van bestaande innerlike kennis of word as nuwe kennis geakkommodeer. Hierdie organisering en herorganisering van nuwe kennis vind voortdurend plaas in die menslike gedagtes.

Die doel van leer is om die mens toe te laat om sy/haar ondervindinge te organiseer daarom sê Simon (2011:1-2): "Thus, rather than knowing cold facts about reality, learning provides individuals with beliefs about the world in which they live". Die ontwikkeling van begrip steun op interpretasie wat deur storievertelling en bespreking ontwikkel kan word. Konstruktivisme beklemtoon die rol van ander mense tydens die leerproses. Konsepte kan deur die bystand van 'n kundige individu vroeër aangeleer word. Konstante verbale en nie-verbale kommunikasie tussen die kleuter en volwassene bring begrip en taalontwikkeling mee. Taal speel 'n belangrike

rol in die leerproses en 'n denkwysse vind plaas tydens kommunikasie. Taal is 'n instrument wat die individu in staat stel om 'n verband te vorm bo en behalwe wat in die verlede aangeleer is omdat tydens die formulering van woorde, sinne en paragrawe gedagtes kommunikeerbaar georganiseer word. Hierdie proses verskaf kennis aan die individu. Motivering is 'n sleutelkomponent tydens die leerproses. Die individu se behoefte en begeerte om te leer van die wêreld rondom hom, is die grootste motivering (Simon, 2011:1).

Vygotsky beweer in sy teorie van "Social Constructivism" dat kinders leer as gevolg van sosiale interaksie met ander mense en dat leer geaffekteer word deur die bemeestering van 'n taal wat natuurlik aangeleer word deur informele interaksie met mense om hulle. Hy het ook geglo dat nuwe take en inligting gemodelleer behoort te word vir kinders (Morrow et al., 2011: 69). Begeleiding tot selfstandigheid vir die kleuter/leerder bly noodsaaklik in die alledaagse leerprosesse. Vygotsky se teorie verlewending wanneer 'n mens 'n kleuter dophou rondom sy/haar ouers terwyl hulle in gesprek is en/of speel. Die bemeestering van die kleuter se taalvaardigheid is dan merkbaar deur informele interaksie met die mense om die kleuter. Verder is ook merkbaar dat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf, onderling verbind is (Morrow et al., 2011: 69).

Watter spesifieke vaardighede is die grondslag van kinders se leesvermoë en dus die basis vir Vroegtydige Geletterdheid ?

2.3.1 Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid

Die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid bestaan uit Fonologiese Prosessering, Skryfbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede en beïnvloed die leer-leesproses (Neuman & Dickinson 2003:12; Greaney & Arrow, 2012:11; Lonigan et al., 2000:596). Volgens laasgenoemde navorsers is leerders wat deur middel van Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid leer lees, leerders wat vroeër en beter leer lees as leerders wat nie aan hierdie grondslagvaardighede blootgestel word nie.

Volgens Lonigan et al. (2008:55) was die mikpunt van die National Early Literacy Panel (NELP) se studie om vaardighede te identifiseer vir die bevordering van positiewe uitkomst vir geletterdheid by voorskoolse leerders en wat terselfdertyd die voorspellers is van latere konvensionele geletterdheid. Konvensionele geletterdheidsvaardighede soos ontsyfering van letters, leesbegrip, spelling en skrif is geteiken. Die bevindings bewys die belangrikheid van kennis van die alfabet/klanke, fonologiese bewustheid en fonologiese korttermyngeheue. Daar bestaan egter minder bewyse vir mondelinge taal en konsepte oor skrif as voorspellers van latere konvensionele geletterdheid. Die rede daarvoor is dat as kennis van die alfabet/klanke, fonologiese bewustheid en fonologiese korttermyngeheue onderrig word, dan val die mondelinge taal en konsepte oor skrif in plek (Lonigan et al., 2008:78). Die bevindings van die studie stel voor dat voorbereidende onderrig gefokus word op die vaardighede van kennis van die alfabet/klanke, fonologiese bewustheid en fonologiese korttermyngeheue en dat vordering op die onderskeie vlakke gemonitor word. Verder word voorgestel dat bogenoemde vaardighede, byvoorbeeld fonologiese korttermyngeheue, opgebreek word in kleiner klankeenhede soos woorde, lettergrepe, aanvangsrym en klanke.

Die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid bestaande uit Fonologiese Prosessering, Skrifbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede word vervolgens bespreek.

Fonologiese prosessering kan in drie onderafdelings verdeel word, naamlik fonologiese sensitiwiteit, fonologiese geheue en fonologiese benaming en is nodig vir die analiseringsvermoë van woorde, dus om woorde uit te klank. Swak fonologiese prosesseringsvaardighede is kenmerkend van swak lesers (Neuman & Dickinson, 2003:16; Lonigan et al., 2000:597).

Fonologiese sensitiwiteit is 'n mondelinge taalvaardigheid wat ontwikkel sonder die blootstelling aan skrif of letters. Dit is die vermoë om woorde wat rym te identifiseer en lettergrepe of foneme saam te voeg of weg te laat om nuwe woorde te vorm. Dit word mondeling gedoen deurdat die leerder 'n rym pie aanhoor en aan die leerder te vra wat in hierdie voorbeeld rym met "tam", "gooi" en "haal".

Ram! tam! tam!,
die kat is in die dam.
Wie't haar ingegooi?
Pietertjie du Toit.
Wie't haar uitgehaal?
Jannetjie de Waal.

Leon Rousseau (Opperman *et al.*, 1988:34)

Die diftong “ooi” byvoorbeeld, kan verder nuwe woorde vorm soos looi. Fonologiese sensitiwiteit by die kind bevorder die ontwikkeling van ontsyfering van woorde omdat letters in geskrewe taal ooreenstem met spraakklanke (Neuman & Dickinson, 2003:15; Lonigan *et al.*, 2000:597).

Fonologiese geheue verwys na korttermyn-geheue vir mondelinge klankgebaseerde informasie en die onmiddellike herroeping daarvan. Lang sinne of heelparty syfers moet deur die leerder herhaal word. Hierdie vaardigheid van fonologiese geheue stel die leerder in staat om akkurate assosiasie te behou tussen 'n klank en 'n gepaardgaande letter en tydens ontsyfering van daardie letter (Neuman & Dickinson, 2003:15).

Fonologiese benaming verwys na die effektiwiteit van herroeping van fonologiese informasie vanaf die permanente geheue. Twee tipes fonologiese benaminge word gebruik, naamlik geïsoleerde en opeenvolgende benamings. Met 'n geïsoleerde benaming ontvang die leerder 'n prentjie met 'n enkelobjek, byvoorbeeld 'n huis daarop. Die tyd word gemeet vanaf die ontvangs van die prentjie totdat die leerder die woord “huis” uitspreek. Met 'n opeenvolgende benaming by die jonger leerder word daarna gekyk hoe vinnig die leerder 'n reeks objekte op prentjies kan opnoem. Effektiwiteit in fonologiese benaming mag die gemak beïnvloed waarmee leerders die fonologiese informasie van letters, dele van woorde en heel woorde herroep en analiseer (Neuman & Dickinson, 2003:15).

Die tweede grondslagvaardigheid van Vroegtydige Geletterdheid is **Skrifbewustheid** en bestaan uit *skrifbeginsels* en *ontluikende skrif*. Skrifbeginsels is die kennis van die letters van die alfabet by skooltoetrede en word beskou as een

van die voorspellers van leessukses (Neuman & Dickinson, 2003:16; Lonigan et al., 2000:597). Ontluikende skrif is die opgemaakte skrif van die voorskoolse kind en is 'n ander vorm van skrifbewustheid. Dit is 'n ontwikkelingsproses van tekenvorms en krabbel wat letters voorstel. Die leerder probeer sy of haar naam skryf. Hierdie voorgee om te skryf is die eerste skryfpogings en is die leerproses waar skrif begin (Neuman & Dickinson, 2003:17-18). Wanneer 'n mens lees, behels die ontsyfering van teks die "verwantskap" van eenhede letters (byvoorbeeld kr-) na eenhede van klank (kr- in krat). Wanneer mens skryf, behels dit die "vertaling" van eenhede klank na eenhede letters. 'n Beginnerleser wat nie die letters van die alfabet kan herken en onderskei nie, gaan sukkel om die klank wat die letter verteenwoordig, te leer (Neuman & Dickinson, 2003:16).

Die ontwikkelende skakels tussen **Mondelinge Taalvaardigheid** van die kleuter, die derde grondslagvaardigheid van Vroegtydige Geletterdheid en lees, is in die verlede dikwels geïgnoreer. Die National Research Council (VSA) se uitsluitel is dat die meeste leesprobleme verhoed kan word deur leerders se mondelinge taalvaardighede te verbeter (Neuman & Dickinson, 2003:18-19; Lonigan et al., 2008:56). Woordeskat vorm deel van mondelinge taalvaardigheid en word verryk en uitgebrei deur wat die kind hoor en napraat. Deur vir 'n kleuter voor te lees en illustrasies ter verduideliking te wys, word woordeskat verryk, woordorde en sinskonstruksie ontwikkel en die kleuter besef dat woorde wat gepraat word ook geskryf kan word.

Whitehurst en Lonigan (1998:849-851) het dieselfde drie faktore van Vroegtydige Geletterdheid geïdentifiseer wat geassosieer kan word met die vermoë om woorde te kan ontsyfer naamlik: mondelinge taalgebruik, fonologiese prosesserings-vermoëns en kennis van skriftekens. Lonigan et al., (2000:611) het die volgende oor 'n verdere studie oor die verband tussen voorskoolse ontwikkeling van vroegtydige geletterdheid en konvensionele geletterdheid in die laerskoolfase gesê:

"The results of this study demonstrate that the developmental origins of a large component of children's reading skills in kindergarten and first grade can be found in the preschool period. A number of the emergent literacy skills present during the preschool period (i.e., phonological sensitivity, letter knowledge) reflect highly stable

individual differences and have substantial unique predictive relations with later reading abilities.”

Lonigan et al., (2000:611) het verder bevind dat daar ‘n rangorde bestaan vir die ontwikkeling van taalkundige eenhede soos sensitiwiteit vir lettergrepe wat eerste ontwikkel, dan die ontwikkeling van die konsonante voor die klinker (“onset-rime”)⁴ en laastens ontwikkel die sensitiwiteit vir enkelklanke.

Die oplossing van leesprobleme in skole wêreldwyd behoort op ‘n vroeë ouderdom voorkomend aangespreek te word na aanleiding van die bogenoemde bespreekte navorsingsstudies. Die meeste kinders word met stories, vertellings, rympies, aksie-rympies en liedjies groot wat taal- en leesontwikkeling natuurlik bevorder. Tog het die hedendaagse besige, moderne en geoutomatiseerde leefstyl veroorsaak dat stories en rympies nie meer gereeld aan kinders vertel word nie. Eintlik bly stories en vertellings steeds deel van menswees elke dag in elkeen se kultuur. Is dit wat gekyk word op televisie, gelees word in koerante, tydskrifte en boeke deur middel van watter tipe tegnologie ook al nie maar nog steeds stories nie? Die vraag bly steeds hoe dit aangebied word vir kinders en hoe belangrik dit geag word vir hulle ontwikkeling.

Die **Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid** word in ‘n groot mate oorgedra deur die gebruik van stories, rympies, versies en liedjies by kleuters. Kleuterliteratuur is van groot waarde vir vroegtydige geletterdheidsontwikkeling deur die lees van storieboeke, die voorleesmetode van stories, die waarde van die vaardigheid om afleidings te kan maak en die ontwikkeling van vroegtydige begrip.

2.4 Kleuterliteratuur vir Lees- en Skryfontwikkeling

Kleuterliteratuur is alle gedrukte materiaal wat op die voorskoolse kind gerig is soos stories, rympies, kleuterverse, liedjies, strokiesprente en illustrasies (Van der Merwe, 1992:1).

⁴Voorbeelde van begin-konsonante voor die klinker (“onset-rime”) is byvoorbeeld “sp-” in spog, “spr-” in spring en “s-” in sit.

Kleuterliteratuur ondersteun en help die ouer, onderwyser en oppasser in die oordra van kennis na die kleuter/leerder. Volgens Bornstein en Putnick (2012:46) kan die ouer, oppasser en onderwyser tot hulp wees om die kleuter/leerder te onderrig en te help sosialiseer en aan te pas volgens sy ouderdomsvlak in die verskillende lewensrolle waarmee die kleuter/leerder te doen kry soos hy/sy grootword.

2.4.1 Die waarde van Kleuterliteratuur

Kleuterliteratuur beskik oor spesifieke kwaliteite. Stories beeld verskillende soort gebeure uit en bied verduidelikings op 'n informele manier binne storieverband waardeur die kleuter/leerder sonder druk dit van toepassing kan maak op sy eie ervaringsveld. Quintero (2004:56) gebruik 'n metode ("problem posing") waardeur 'n probleem binne storieverband voorgestel word en die kleuter/leerder gelei word tot kritiese denke, met ander woorde om gebeure te bevraagteken en inligting te analiseer. Sodoende kan komplekse situasies van byvoorbeeld die dood van 'n geliefde, konfliktsituasies en verwarrende situasies soos skeiding tussen ouers aangespreek word. Ook aan alledaagse vrae in die kleuter/leerder se gemoed kan aandag gegee word soos byvoorbeeld of hy/sy uitgenooi gaan word na 'n partytjie (Quintero, 2004:56; Roberts & Crawford 2008:13).

Kleuters/leerders hou daarvan om na die voorlees van stories te luister. Kognitief word die kleuter/leerder gestimuleer deur die ontwikkeling van taalvaardighede en die herhaal en gebruik van woordeskat vanuit die storie tydens spel en algemene kommunikasie met sy/haar maats en volwassenes (Caravette, 2011:52-53; McVicker, 2007:19; Van der Merwe, 1992:6). Kreatiewe taalgebruik word verder aan die kleuter bekend gestel deur rympies, kleuterverse, woordspelings en beskrywings. Kognitief word die kleuter/leerder verder ontwikkel wanneer die kleuter gehelp word in die verwesenliking van leerwyses soos *gewaarwording*, *aandag-gee*, *waarneming*, *voorstelling* en *memoriserings*.

Gewaarwording inisieer leer omdat die kleuter voortdurend sin en betekenis aan al die fasette van sy bestaanswyse gee in die mate wat hy/sy dit gunstig of ongunstig

beleef. Daarom kan genotvolle ervaringe met literatuur meehelp om die gewaarwording te stabiliseer (Meller, Richardson & Hatch, 2009:76; McVicker, 2007:19; Van der Merwe, 1992:6-7).

Aandag-gee is 'n voorvereiste vir toereikende leer (Quintero, 2004:60-61; Van der Merwe, 1992:7, 14-16). Die onderwyseres moet byvoorbeeld stories kies wat by die kleuter se ontwikkelingsfase pas. Die 3- tot 4-jarige is egosentries en stel belang in boeke waarin hy met die hoofkarakter kan identifiseer, want hy is nou baie bewus van homself as mens. Hy kan ook nog nie onderskei tussen realiteit en fantasie nie en kan nog nie abstrak dink nie. Verder het die 3- tot 4-jarige 'n groot hunkering na liefde en geborgenheid en die stories moet 'n ongekompliseerde, voorspelbare en bevredigende verloop en slot hê. Dié ouderdom kleuter is in staat om 'n eenvoudige intrige te verstaan en hy/sy moet die motiewe van die karakters kan verstaan omdat hy/sy al soortgelyke ervarings gehad het. Die 3- tot 4-jarige se aandagspan is kort en hy/sy is baie aktief, dus moet die stories kort wees. Kleuters hou ook van herhaling, want dan kan hulle die storie self oorvertel. Die illustrasies moet realisties en eenvoudig wees. Om die 3- tot 4-jarige se konsentrasie te kan behou, behoort die keuse van die stories aan bogenoemde aspekte te voldoen.

Die 4- tot 5-jarige is wel nog egosentries, maar begin uitreik na die wêreld om hom. Hy/sy toon groot belangstelling in die klank van woorde en stories in versvorm veral as dit humoristies van aard is, want hy/sy wil graag uitdrukking aan sy/haar gevoelens gee. Hy/sy kan ook nog nie onderskei tussen realiteit en fantasie nie en alhoewel hy/sy ook baie aktief is, kan hy/sy al langer konsentreer. Die 4- tot 5-jarige wil sy of haar eie storiekeuses begin maak.

Die 5- tot 6-jarige is heelwat minder egosentries, sy/haar belangstellingsveld brei uit en hy/sy raak werklikheidsgeoriënteerd deur realiteit en fantasie te skei. Sy/haar konsentrasievermoë verbeter, hy/sy wil rolvertolking doen, sy/haar kennis uitbrei, hou van humoristiese stories, kan die goeie en kwade in karakters skei en stel belang in verskillende soort illustrasies (Quintero, 2004:60-61; Van der Merwe, 1992:7, 16-19).

Die leerwyse *waarneming* is onlosmaaklik verbonde aan taal wat die medium is waardeur die waarneming na vore kom (McVicker, 2007:19; Van der Merwe, 1992:7).

Voorstelling of fantasie vorm as leerwyse deel van die kleuter se ervaring. Gebrek aan fantasie in die kleuterjare mag lei tot 'n gebrek aan werklikheidsoriëntering (Tsitsani, Psyllidou, Batzios, Livas, Ouranos & Cassimos, 2010:266; Van der Merwe, 1992:7).

Memoriserings verlewendig die kleuter se ervaring, maar is ook die handeling waardeur nuwe leerinhoud geïntegreer word, wanneer die kleuter se kennis uitgebrei word, wanneer kleuterliteratuur dien as medium vir verbeeldingryke ontdekking en wanneer die kleuter gelei word tot probleemoplossing deur die verskillende karakters in 'n storie en tot die besef kom dat daar verskillende oplossings is vir alledaagse probleme (McVicker, 2007:19; Van der Merwe, 1992:7-8).

Deur die kleuter te begelei om aan behoorlikheidseise van die gemeenskap te voldoen deur morele waardes, deur die kleuter op te voed by die hantering van boeke en deur liefde vir literatuur aan te moedig deur genotvolle ervaring word die kleuter/leerder normatief ontwikkel (Meller et al., 2009:8; Van der Merwe, 1992:8).

Affektiewe ontwikkeling vind plaas deur die kleuter te begelei in die vorming van 'n positiewe selfkonsep. Dit skep die geleentheid vir die kleuter om uitdrukking aan sy/haar gevoelens te gee deur die kleuter se vermoë om te kan fantaseer, waar te neem en te versterk. Sodoende word die kleuter begelei om sy/haar eie identiteit te ontdek en 'n gevoel van eiewaarde en selfrespek te skep (Zuckerman & Augustyn, 2011:13; Van der Merwe, 1992:9).

Fisiese wording vind plaas deur goeie gewoontevorming soos eetgewoontes, higiëne en padveiligheid. Fisiese wording deur kleuterliteratuur dien as vertrekpunt vir musiek en beweging en ondersteun daarmee saam duidelike artikulering, woordvorming en ouditiewe vermoëns. Die omblaai van die bladsye en die vashou van die boek ontwikkel die fyn motoriese spiere in die vingers en hande asook die

groot motoriese spiere van die bolyf (Zuckerman & Augustyn, 2011:13; Van der Merwe, 1992:10).

Deur die kleuter/leerder te lei tot empatie en begrip vir sy of haar portuurgroep se gevoelens, deur die gevoel van groepsbetrokkenheid te verstewig en deur die geleentheid te bied om te identifiseer met die kulturele groep waaraan hy behoort, maar ook dié van ander te leer ken en te respekteer, ontwikkel die kleuter/leerder sosiaal (Hindman & Morrison, 2012:192; Van der Merwe, 1992:6-11).

Die waarde van die voorlees van storieboeke aan kinders van alle ouderdomme word beklemtoon deur Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez-Menchaca en Caulfield (1988: 552-559) wanneer hulle sê: “Picture book story time offers a potentially rich opportunity for young children to learn language”.

Om stories voor te lees aan kleuters/leerders is nie net ‘n aangename ervaring nie, dit sluit ook in die herkenning van letters en die begrip dat letters die gelese storie verteenwoordig. Die lees- en skryfontwikkelingsproses ontwikkel vanuit die voorlees van storieboeke.

2.4.2 Lees- en skryfontwikkelingsproses

Die vasstelling van die lees- en skryfontwikkeling van die 0- tot 8-jarige kleuter/leerder is kompleks, aangesien die kleuter/leerder nie oor die mondelinge en skryfvaardighede beskik om sy/haar ontwikkelingsvlak uit te druk nie (Valencia & Sulzby, 1991:498). Gedurende die Vroegtydige Geletterdheidsfase ontwikkel die kleuter/leerder inleidende of voorafgaande vaardighede in skriftelike taalbewustheid soos byvoorbeeld skrifkonsepte, woordkonsepte en alfabetiese kennis (Justice & Ezell, 2004:186). Hierdie vaardighede word veral aangeleer tydens die voorlees van storieboeke deur middel van die skrifverwysingsstylmetode van voorlees. Die skrifverwysingsstylmetode (Justice & Ezell, 2004:186; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009:67) verwys na die gebruik van ‘n volwassene as leser se verbale en nie-verbale leidrade om die kleuter/leerder se aandag te lei na die vorming en gebruik van letters en later woorde. Figuur 2.2 gee ‘n oorsig oor die gee van leidrade

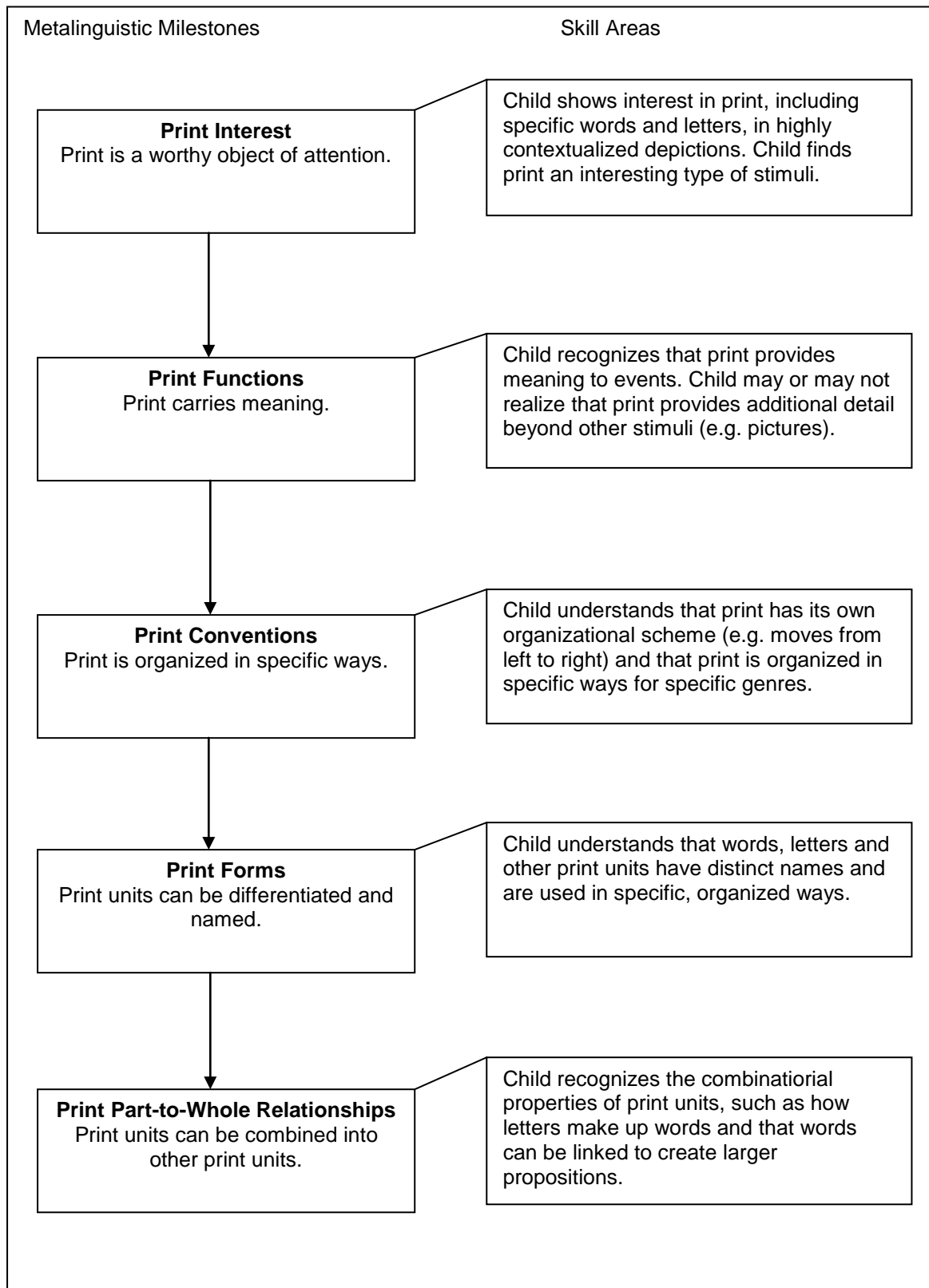
tydens die lees van gedrukte teks in die skrifverwysingsstylmetode van voorlees soos Justice en Ezell (2004:186) dit formuleer.

| <i>Cue</i> | <i>Examples</i> |
|-----------------------|--|
| Nonverbal references | |
| Pointing to print | Adult points to narrative print |
| or | |
| Tracking print | Adult tracks the print while reading the narrative text. |
| Verbal references | |
| Questions about print | Do you know this letter? What do you think this says? |
| Comments about print | That's an "A". This says "Get out!" |
| Requests about print | Show me where the "O" is. Help me read these words. |

Figuur 2.2 Leidrade gebruik in die skrifverwysingsstylmetode volgens Justice en Ezell (2004:186)

Kleuters kan vanaf so vroeg soos een jaar begin besef dat mondelinge taalgebruik verteenwoordig word deur letters. *Belangstelling in letters* is die eerste metalinguistiese mylpaal en is ooreenstemmend met die woorde en frases van mondelinge taalgebruik. Dit is terselfdertyd die hoeksteen van daaropvolgende geletterdheidsvaardighede (Justice & Ezell, 2004:186; Whitehurst & Lonigan, 2001:11). Met toenemende aandag aan letters ervaar die kleuter die volgende mylpale van die *funksies van letters* en die *gebruik van letters* wat rangskik word op verskillende wyses. Die kleuter gee aandag aan *lettervorms* en die *kombinasies van*

letters wat woorde vorm. Figuur 2.3 toon Justice en Ezell (2004:186) se skematiese voorstelling van die metalinguistiese mylpale van die ontluiking van leer-lees.



Figuur 2.3 'n Skematiese voorstelling van die metalinguistiese mylpale van die ontluiking van leer-lees (Justice & Ezell, 2004:186)

'n Assesseringsinstrument van Elizabeth Sulzby, "The Classification Scheme for Emergent Reading of Favorite Storybooks", wat begin het as 'n instrument vir navorsing om leerders se ontluikende leesproses te beskryf, is ook 'n handige werktuig vir die opvoeder. Die ontwikkelingsproses van lees kan daarmee by elke individu nagespoor word. In die hande van die onderwyser is dit 'n belangrike meetinstrument om elke leerder se vermoë ten opsigte van die leesproses te ontwikkel vanaf elkeen se spesifieke ontwikkelingspunt van dag tot dag (Sulzby, 1985:458; Valencia & Sulzby, 1991:498). Die assesseringsinstrument van Elizabeth Sulzby is van groot waarde en 'n duidelike aanduiding met die vasstelling van die leesontwikkelingsvlak van die kleuter.

Hierdie meetinstrument is gebaseer op verskillende uitgangspunte. Eerstens veronderstel dit dat kleuters/leerders geletterd word nog lank voordat hulle letters kan lees. Dit is waarneembaar deur die kleuter/leerder se alledaagse verkenning van skrif. Tweedens veronderstel dit dat vroegtydige geletterdheid gegrond is op sosiale interaksie met belangrike mense in die leerder se lewe soos ouers en onderwysers en met literêre produkte soos kinderboeke. Derdens is die veronderstelling dat leerders terselfdertyd mondelinge en geskrewe taal, wat onderling verbind is, verwerf. Laastens is die veronderstelling dat leerders die aspekte van konvensionele geletterdheid herorganiseer in 'n geïntegreerde sisteem wat hulle in staat stel om skrif onafhanklik te ontsyfer (Valencia & Sulzby, 1991: 498). "The Classification Scheme for Emergent Reading of Favorite Storybooks", word soos die naam sê, aangewend met storieboeke waarvan die leerders baie hou om na te luister, dus oor en oor luister sodat hulle later self dele herhaal. Prominente gedeeltes van die storie se teks moet herhalend wees en dus kort-kort voorkom in die teks. Sodoende memoriseer die leerders die teks maklik.

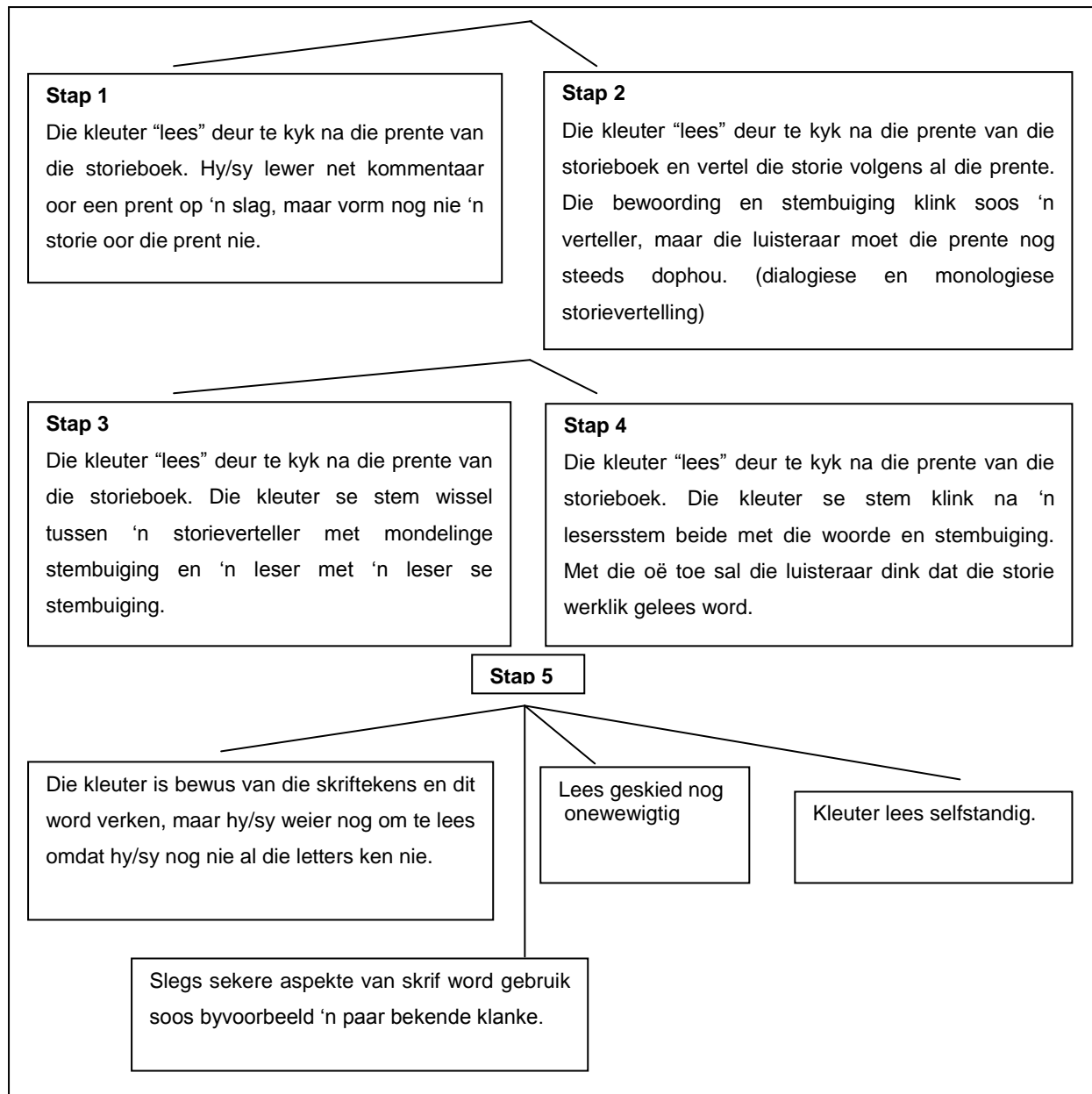
Daar is vyf ontwikkelingsstappe in die Sulzby-assesseringsinstrument. Tydens stap een "lees" die kleuter/leerder die storie deur net na die illustrasies te kyk. Hy/sy lewer net kommentaar op die illustrasie waarna spesifiek gekyk word en volg die aksie in die illustrasie, maar vorm nog nie 'n storie oor die illustrasie nie. Met die tweede stap "lees" die kleuter die storie deur net na die illustrasies te kyk, maar vertel die storie volgens al die illustrasies en die kleuter/leerder boots die oorspronklike storieverteller

na met dieselfde stemtoon en nuanses.⁵ By stap drie “lees” die kleuter/leerder die storie nog steeds deur na die illustrasies te kyk, maar daar word van ’n storievertellerstem oorgegaan na die kleuter/leerder se eie leserstem. Die kleuter/leerder “lees” steeds by stap vier volgens die illustrasies, maar daar is nou ’n definitiewe leserstem met die regte bewoording en stembuiging sodat dit klink asof die storie werklik gelees word. Die vyfde stap is die verkenning van skriftekens en identifisering van klanke. Die kleuter/leerder is nog effens onwillig om te lees omdat hy/sy nog nie vertrouwd is met al die klanke nie en net sekere aspekte van skrifklanke word gebruik. Mettertyd geskied lees wel onewewigtig totdat die kleuter/leerder selfstandig lees.

In Figuur 2.4 volg ’n skematiese voorstelling van die Sulzby-assesseringsinstrument en in Figuur 2.5 volg die vereenvoudigde weergawe van die Sulzby skematiese klassifikasie vir vroegtydige lees van gunsteling storieboeke (Valencia & Sulzby, 1991:498-500).

Hierdie ontwikkelingsstappe van leer-lees het die navorser beide as onderwyseres en as ouer ervaar met kleuters/leerders. Dit is op hierdie punt van lees-ontwikkeling dat die voorleesmetode en veral die uitwys van letterklanke noodsaaklik is. Daarmee saam kom die waarde van afleidings maak en die ontwikkeling van begrip na vore.

⁵Met dialogiese storievertelling word verstaan dat die kleuter/leerder ’n “stem” skep vir elke karakter of direk kommentaar lewer aan die luisteraar. Met monologiese storievertelling word verstaan dat ’n volledige storie vertel en verstaan word met storievertel-intonasie en nie leser-intonasie nie (Sulzby, 1985:468).



Figuur 2.4 Skematiese klassifikasie vir vroegtydige lees van gunsteling storieboeke (gebaseer op Valencia & Sulzby, 1991:498-500)

| Simplified version of the Sulzby storybook reading classification scheme | |
|--|--|
| Broad Categories | Brief Explanation of Categories |
| 1. Attending to Pictures, Not Forming Stories | The child is "reading" by looking at the storybook's pictures. The child's speech is <i>just</i> about the picture in view; the child is not "weaving a story" across the pages. (Subcategories are "labelling and commenting" and "following the action.") |
| 2. Attending to Pictures, Forming <i>ORAL</i> Stories | The child is "reading" by looking at the storybook's pictures. The child's speech weaves a story across the pages but the wording and the intonation are like that of someone telling a story, either like a conversation about the pictures or like a fully recited story, in which the listener can see the pictures (and often <i>must</i> see them to understand the child's story). (Subcategories are "dialogic storytelling" and "monologic storytelling.") |
| 3. Attending to Pictures, Reading and Storytelling mixed | This category for the simplified version was originally the first subcategory of (4). It fits between (2) and (4) and is easier to understand if it is treated separately. The child is "reading" by looking at the storybook's pictures. The child's speech fluctuates between sounding like a storyteller, with oral intonation, and sounding like a reader, with reading intonation. To fit this category, the majority of the reading attempt must show fluctuations between storytelling and reading. |
| 4. Attending to Pictures, Forming <i>WRITTEN</i> Stories | The child is "reading" by looking at the storybook's pictures. The child's speech sounds as if the child is reading, both in the wording and intonation. The listener does not need to look at the pictures (or rarely does) in order to understand the story. If the listener closes his/her eyes, most of the time he or she would think the child is reading from print. (Subcategories are "reading similar-to-original story," and "reading verbatim-like story.") |
| 5. Attending to Print | There are four subcategories of attending to print. Only the <i>final</i> one is what is typically called "real reading." In the others the child is exploring the print by such strategies as refusing to read based on print-related reasons, or using only some of the aspects of print. (Subcategories are "refusing to read based on print awareness," "reading aspectually," "reading with strategies imbalanced," and "reading independently" or "conventional reading.") |

Figuur 2.5 Vereenvoudigde weergawe van die Sulzby skematiese klassifikasie vir vroeëtydige lees van gunsteling storieboeke (Valencia & Sulzby, 1991:498-500)

Dooley en Matthews (2009:279) is van mening dat kleuters/leerders se verstandelike opvattinge gevorm word uit verskeie interaksies oor tyd soos beskryf in die Sulzby skematiese klassifikasie vir vroeëtydige lees van gunsteling storieboeke.

2.4.3 Voorleesmetode

In die voorleesmetode word stories vir kleuters/leerders op 'n spesifieke manier voorgelees. Die leser is op die oogvlak van die kleuters/leerders deur op 'n lae stoeltjie te sit. Die boek word langs die leser gehou sodat die kleuters/leerders dit kan sien. Die leser wys na die illustrasies met sy/haar vinger en met die ouer kleuters/leerders (die 5-jariges en ouer) gly die leser se vinger onder die woorde (Justice & Ezell, 2004:186) om die links-na-rechts oogbeweging aan te help. Letters kan ook uitgewys word saam met die aksentuering daarvan tydens die leesproses.

Figuur 2.6 illustreer hoe die onderwyseres en kleuters op ooghoogte met mekaar sit tydens die aanleer van 'n liedjie.



Figuur 2.6 'n Onderwyseres op ooghoogte met haar kleuters tydens die aanleer van 'n liedjie (Hohmann & Weikart, 1995:26)

Deur die voorlees van storieboeke aan kleuters/leerders kan aspekte soos *skrifverwysingsstyl*, *vroegtydige begrip* en *woordeskat* toegepas en ontwikkel word.

'n Studie oor die uitwerking van die gebruik van skrifverwysing tydens die voorlees van storieboeke is in Amerika met voorskoolse leerders gedoen (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009:71). Oor 'n tydperk van 30 weke is dieselfde storieboeke voorgelees aan kleuters/leerders. Aan die kleuters/leerders in die kontrolegroep is die storie bloot voorgelees. Aan die eksperimentele groep is dieselfde storie voorgelees, maar met dié verskil dat spesifieke letters voortdurend uitgewys is terwyl die storie gelees is. Die studie het uitgewys dat laasgenoemde groep meer kennis getoon het van die vorming van letters, die alfabet en om hul naam te kon skryf. Hierdie voorleesmetode van **skrifverwysingsstyl** ("Print-reference style") dui op die belangrikheid van betrokkenheid by die kleuter. Die kleuter/leerder is leergierig en wanneer stories voorgelees word, is dit 'n ideale geleentheid om stuksgewys letters aan te leer op 'n natuurlike, informele manier.

Dooley en Matthews (2009:273) beskou **vroegtydige begrip** as die volgende tydperk:

... when young children, prior to conventional text comprehension, engage in personally meaningful experiences that stimulate use of meaning-making strategies with the potential to affect later reading comprehension. Emergent comprehension considers children's early experiences and strategy use as foundations upon which

to support later text comprehension. This perspective of emergent comprehension explains the relationship between personal experiences and reading.

'n Noodsaaklike voorskoolse grondslagvaardigheid vir vroegtydige leesbegrip is dat die kleuter/leerder afleidings kan maak ten opsigte van die gebeure in 'n storie wat dui daarop dat die kleuter/leerder die gebeure verstaan en dit verder bedink en kan toepas in sy/haar eie ervarings. Kleuters/leerders kan gelei word om afleidings te maak deurdat die leser letterlike en afleibare vrae stel oor die betrokke voorgelese gedeelte. Van Kleeck (2008: 627-664) definieer afleidings maak soos volg:

In a general sense, then, inferencing is the term used to refer to the situation in which a reader (or listener) goes beyond information that is directly provided in a text to fill in information needed to understand the text or to elaborate on the information given.

Gough en Tunmer (1986:7) se leesmodel voeg 'n verdere aspek, naamlik ontsyfering, by leesbegrip. Hulle leesmodel verdeel lees in twee dele, naamlik ontsyfering en begrip. Ontsyfering verwys na hoe die letter lyk en klink, hoe die letter geskryf word, hoe dit gekombineer word met ander letters en herken word. Begrip steun meer op mondelinge en visuele taalbegrip. Daarom moet daar gereeld met die kleuter/leerder gepraat word op 'n verduidelikende manier. Daar moet deur middel van rympies, kleuterverse, liedjies en stories aan die kleuter/leerder oorvertel, voorgelees, gesing en die inhoud daarvan bespreek word.

Ontsyfering van woorde en letters is noodsaaklik vir lees, maar sonder begrip vir die gelese gedeelte is lees van min waarde. Mondelinge Taalvaardighede soos woordeskate en die vermoë om binne sinsverband betekenisvol die woorde te kan saamvoeg, is van kardinale belang vir leesbegrip (Van Kleeck, 2008:627). Dit is ook noodsaaklik dat die kleuter/leerder nuwe woorde hoor, maar daarmee saam ook die betekenis leer. Eie kennis van die kleuter/leerder word ook verweef in die begrip van 'n vertelling.

Om afleidings te kan maak in 'n storie is die kern van leesbegrip. Dit is bewys dat indien 'n leerder probleme ondervind met afleidings maak, hy probleme gaan hê met leesbegrip (Cain & Oakhill, 1999:698). Vroegtydige begrip kan volgens Dooley

(2010:121) se aangepaste beginsels soos volg verstaan word. Leerders tussen 2 en 5 jaar oud se interaksie met teks is anders as ouer leerders en hulle simboliese begrip ontwikkel met verloop van tyd deur middel van interaksie met betekenisvolle mense op hulle ouderdom, byvoorbeeld ouers, familie, oppassers en onderwysers. Met dit in ag genome, kyk Dooley (2010:121) na die ontwikkeling van begrip deur middel van die kind se benadering tot boeke. Die belangrikste bevinding van haar navorsing is dat begrip tesame met ander geletterdheidsvaardighede ontwikkel.

Volgens Morrow et al., (2011:78-79) is begrip die mees fundamentele doel van die vaardigheid om te kan lees. Hulle beveel alreeds by die voorskoolse kleuter 'n aktiwiteit aan wat hulle "picture walk" noem. Voordat 'n nuwe storie voorgelees word, word die kleuter/leerder vertrouwd gemaak met die inhoud en woordeskat van die nuwe storie deur middel van die bespreking van die illustrasies. Wanneer daar gedurende die voorlees van die storie 'n hoogtepunt bereik word, kan die kleuter die geleentheid kry om die gebeure vooruit te voorspel. Nadat daar verder gelees is, kan die werklike uiteinde van die storie bespreek word. Om die storie te visualiseer, kan die kleuters hulle oë toemaak en die leser kan hulp verleen met die volgorde en opsomming van die storie. Kleuters se reaksie op 'n storie is gewoonlik om te teken. Morrow et al., (2011:78-79) beveel verder 'n grafiese voorstelling van die verloop van die storie, digitaal of op papier aan. Die grafiese voorstelling organiseer dus die verloop van die gebeure in die storie en dien as vaslegging vir die kleuter. Hierdie metode kan egter dalk die opgewondenheid, entoesiasme en konsentrasie van die kleuter/leerder onderbreek, daarom kan dit oorweeg word om die "picture walk" eers die opvolgende dag te doen nadat die storie eers weer voorgelees is ter hersiening. Dan sal dit dien as herhaling van feite en gebeure en as vaslegging van woordeskat.

Roskos en Burstein (2011:268) het in 'n studie getoon dat **woordeskatontwikkeling** gedurende voorskoolse onderrig nie op 'n toevallige basis behoort te gebeur nie, maar wel deur 'n spesifieke onderrigtegniek. Die leerders tydens Roskos en Burstein se studie het goed reageer op hierdie tegniek en betekenisvolle voordeel daaruit getrek ten opsigte van hulle reseptiewe en ekspressiewe woordeskat. Verder blyk dit dat dit 'n maklike onderrigtegniek is om toe te pas in die voorskoolse tydperk.

Die eerste aspek van die onderrigtegniek is *uitgebreide gesprekvoering*. Woordeskat is die basis van taal en geletterdheid (Roskos & Burstein, 2011:269). Woordeskatvorming vanaf geboorte is 'n deurlopende proses, want die mens leer voortdurend nuwe woorde en die gebruik daarvan in die korrekte konteks aan. Jalongo en Sobolak (2011:421) is van mening dat die hoeveelheid gesprekke tussen kleuters en volwassenes verbale taalontwikkeling voorspel. Die kleuter behoort aktief betrokke te wees by die gesprekke en deurdat die kleuter soms as verteller optree, word woordeskat gebou. Ouers, onderwysers, familielede, vriende en oppassers kan gedurig 'n gesprek voer met die leerder deur middel van suiwer woordeskatgebruik. Nuwe woorde kan byvoorbeeld uitgewys en herhaal word in die regte konteks en deur verskillende voorbeelde te gebruik. Dus tydens enige roetine-aktiwiteite soos eet, bad, aantrek, storieleestyd of 'n motorrit kan die geleentheid gebruik word om woordeskat te ontwikkel. Begripvorming geskied die beste tydens praktiese ervaring. Die oorvertel van gebeure of stories ondersteun die nuutgevormde woordeskat en kennis en gee die leerder selfvertroue (Roskos & Burstein, 2011:269).

Die tweede aspek van die onderrigtegniek is die *voorlees van storieboeke deur volwassenes aan kinders* en word gereken as 'n onmisbare vereiste vir woordeskatontwikkeling. Die voorlees van gunsteling stories deur die ouers, vrae aan kleuters/leerders oor die storie en die kleuter of leerder wat as storieverteller optree (ook genoem "dialogic reading"), verbeter elkeen op sigself die kleuter of leerder se woordeskat. Moeilike, vreemde woorde kan voor, tydens en na die storie gelees is, vir die leerder uitgespreek en verduidelik word en deur die leerder herhaal word. Sodoende bring die herhaling goeie vaslegging mee (Roskos & Burstein, 2011:269).

Die derde aspek van die onderrigtegniek is *verbeeldingsspel* by kleuters wanneer hulle 'n situasie dramatiseer met byvoorbeeld die klere van 'n polisieman of 'n doktersjas. Verbeeldingsspel is ryk aan woordeskat en ook die geleentheid om nuwe woorde te gebruik (Roskos & Burstein, 2011:270).

Die kern van woordeskatontwikkeling bly egter steeds dat daar vanaf geboorte gereelde gesprekvoering met die kleuter moet plaasvind. Daar behoort op 'n gereelde basis stories vertel en voorgelees te word. Woorde en begrippe moet altyd

verduidelik word. Hoe meer intens en gereeld woordeskatontwikkeling plaasvind, hoe beter en vinniger kan die kleuter se taalgebruik en begrip ontwikkel.

Storieboeke maak die kleuter/leerder vertrouwd met taal en deur die lees van kinderboeke leer die kleuter/leerder woordeskat aan op 'n hoër vlak as die alledaagse informele kommunikasie. Dus word die kleuter/leerder se woordeskat verbeter en hierdie woordeskat dien as voorbereiding vir lees (Verhallen & Bus, 2010:54).

2.5 Gevolge van onvoldoende Vroegtydige Geletterdheid

Daar word na Vroegtydige Geletterdheid verwys as die grondslag waarop kleuters/leerders se konvensionele leesvaardighede en skryfvermoëns gebaseer word. Die meeste kleuters/leerders behoort hierdie Vroegtydige Geletterdheidsvaardighede voor die formele geletterdheidsonderrig in Gr. 1 te verwerf (Justice et al., 2003:320). Dit is wel die ideaal. In Suid-Afrika kan 'n mens net aanneem dat Vroegtydige Geletterdheidsonderrig ongelukkig nie by die meeste kleuters/leerders voor die formele geletterdheidsonderrig in Gr. 1 geskied nie, as in ag geneem word dat slegs 35% van Gr. R-leerders voldoen aan die minimum vereistes van geletterdheidsontwikkeling vir die ouderdom 5 tot 6 jaar (De Witt, 2009:619).

Daar word 'n definitiewe leer-lees probleem gemerk in die Suid-Afrikaanse konteks met verwysing na die Jaarlikse Nasionale Assessering van die Departement van Basiese Onderwys en ondervinding van die navorser self. Die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Assessering (in Engels: Annual National Assessment of afgekort ANA), ten opsigte van geletterdheid bevestig dat slegs 35% van Gr. 3-leerders en 28% van Gr. 6-leerders die standaardvlakke vir geletterdheid en taal vir die betrokke grade behaal het (Departement van Basiese Onderwys, 2011:20).

2.6 Samevatting

In die literatuuroorsig is aangedui op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die prosedures om te volg vir verdere geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom.

Wat is die gevolgtrekkings vir die ouer, oppasser en onderwyser? Lees of vertel stories vir die kleuter/leerder vanaf geboorte (Dunst et al., 2012:3-4), voer gesprekke met hom/haar, verduidelik gebeure en begrippe en vra vrae en hou aan daarmee en kort voor lank sal die kleuter/leerder dieselfde doen. Selfs wanneer die leerder selfstandig kan lees en groter word, moet die volwassene nog steeds gesels met die leerder, gebeure vertel en vrae stel wat hom/haar laat dink en redeneer.

Leesvaardigheid is 'n besonder belangrike grondbeginsel vir akademiese sukses. Kinders wat goed kan lees, lees meer en daarom word hulle woordeskat meer uitgebrei (Neuman & Dickinson, 2003:11; Lonigan et al., 2011:488). In teenstelling daarmee kry die leerder met ondergemiddelde leesvaardighede minder lees oefening en lees geleenthede. Aangesien 'n leesprobleem nie vanself opgelos word nie (Neuman & Dickinson, 2003:11; Lonigan et al., 2011:488), kry die ouer leerder met 'n leesprobleem dikwels te doen met te gevorderde leesstof. Die leesstof is wel ouderdomsverwant, maar nie op die vlak van die leerder se leesvermoë nie. Hierdie ondergemiddelde leesvaardighede by 'n leerder skep dan 'n negatiewe gevoel ten opsigte van lees.

Die leerder wat skoolopleiding met 'n agterstand in die voorbereiding vir leesvaardigheid begin, se akademiese prestasie weerspieël dit gou en hy/sy sukkel om by die klasgroep by te bly (Neuman & Dickinson, 2003:11). Neuman & Dickinson (2003:12) en Verhallen en Bus (2010:54) beweer dat kinders wat in lae-inkomste families grootword, die gevaar loop om leesprobleme en mondelinge taalontwikkelingsprobleme te hê omdat hulle nie genoeg of geensins blootstelling het aan boeke en voorskoolse opleiding of stimulerings nie.

Hierdie studie beklemtoon dus 'n noodsaaklikheid vir die ontwikkeling van Vroegtydige Geletterdheid by alle kleuters/leerders sodat elke kleuter/leerder optimaal kan leer lees. Met die beskikbaarheid van tegnologie kan die grondbeginsels van Vroegtydige Geletterdheid aanvullend tot beskikking gestel word aan die kleuter/leerder, ouer, oppasser en onderwyser as hulp met die lees van stories, rympies en kleuterverse.

Hoofstuk 3

Multimediaprogram

3.1 Inleiding

Met die beskikbaarheid van ontwikkelende tegnologie is dit moontlik om vir die ouer en onderwyser bykomende leesontwikkelingsaktiwiteite deur multimedia beskikbaar te stel, om vir die kleuter/leerder so veel as moontlik geleenthede vir leer-lees te bied. Multimedia is die integrasie van verskillende vorms van media en word gebruik om inligting oor te dra deur middel van teks, audio, video, grafika en animasie op CD-ROM of 'n webwerf (SearchSOA, 2005; Tech-FAQ, 2012).

'n Multimedia-leesprogram behoort opvoedkundige leer-lees materiaal te bevat wat aantreklik vir die kleuter/leerder is. Die opvoedkundige waarde moet ook sigbaar wees vir die ouer en onderwyseres. Die program kan op 'n laserskyf of op 'n webwerf beskikbaar gemaak word.

3.2 Waarde van 'n multimedia-leesprogram

Volgens navorsers (Segers & Verhoeven, 2002:207; Sulzby & Teale, 1991:727; Blanchard & Moore, 2010:1) is daar definitiewe leervooredele vir kleuters/leerders deur interaktiwiteit met rekenaars. Multimedia ondersteun geletterdheidsdoelwitte soos om vertrouwd te raak met boeke en stories, die uitbreiding van woordeskat, die verhoging van meta-linguistiese bewustheid (speel met klanke byvoorbeeld "silly billy") en die ontdekking van letters en klanke en die onderlinge ooreenkoms daartussen deur interaksie met leesontwikkelingsaktiwiteite op 'n laserskyf of 'n webwerf.

Rekenaargebaseerde leesprogramme bevorder die vaslegging van fonologiese bewustheid (Segers & Verhoeven, 2002:207; Mioduser, Tur-Kaspa & Leitner,

2001:54) en stories met grafika, klank bevorder mondelinge taalgebruik, begrip en memorisering (Roskos & Burstein, 2011:268; Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410).

‘n Interessante navorsingstudie is gedoen met sestig 5-jarige leerders, opgedeel in vier eksperimentele groepe en twee kontrolegroepe, met die aanleer van Nederlands as tweede taal (Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410). Die navorsing het gefokus op die geskiktheid van goed ontwerpte storieboek-geanimeerde stories. Die formaat van die storie was tweërlei van aard, maar beide is op rekenaar aangebied. Eerstens is die storie net met statiese grafika aangebied en tweedens met geanimeerde grafika met klank, video, musiek en dramatisering. Beide is oor ‘n tydperk herhaal. Daar is bevind dat die multimedia-aanbieding meer effektief was omdat leerders die doel en motiewe van die karakters kon onderskei en dat die geanimeerde weergawe met grafika, klank, video, musiek en dramatisering hulle woordeskat en sinskonstruksie bevoordeel het (Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410). Hierdie storieboek-geanimeerde stories het ‘n positiewe uitwerking op die leerders se beskrywende begrip en taalvaardighede gehad.

Daar moet egter onderskei word tussen ‘n spesifiek goed ontwerpte storie, soos in bogenoemde navorsing gebruik is, en ‘n minder goed ontwerpte kinder storie. ‘n Geanimeerde, multimedia-storie volgens Verhallen en sy mede-outeurs is meer voordelig vir die leerder as die statiese vorm daarvan, maar ‘n goed ontwerpte statiese storie is beslis beter as ‘n lae kwaliteit geanimeerde, multimedia-storie.

‘n Studie oor beeldsending van aanvullende programme oor televisiekanale is in die Verenigde State van Amerika gedoen. Tydens hierdie studie is ‘n program, “Supplementing literacy instruction with a media-rich intervention”, ontwikkel (Penuel, et al., 2011:115) en die resultate van die studie wys weer eens uit soos in hoofstuk 2, dat kinders van lae-inkomste gesinne se kanse om die grondslagfase in die skool met die basiese geletterdheidsvaardighede te begin skraler is as hulle meer ekonomies bevoorregte eweknie (Neuman & Dickinson, 2003:11; Dunst et al., 2012:1). Gedurende die studie is programme saamgestel, gerig op die aanleer van letters, klanke en woorde. Die programme is deur middel van televisiekanale gebeeldsend na pre-primêre skole waar leerders dit in samewerking met onderwysers bestudeer het. Dit staan bekend as aanvullende programme tot die

kurrikulum en is met sukses tot voordeel van die lae-inkomste gesinne se kinders aangewend.

‘n Verdere studie is dié van Recio Saucedo (2011:1-2) wat in Southampton gedoen is met 3- en 4-jarige Spaanse kleuters om die uitwerking van die gebruik van elektroniese stories op vroegtydige geletterdheid vir die aanleer van Engels te bepaal. Daar is bevind dat die gebruik van informasie- en kommunikasie-tegnologie die leerders se leermilieu en -geleenthede verhoog het. Dié tegnologie is benut deur stories en illustrasies deur middel van sagteware-programme aan te bied. Die stories deur middel van multimedia-tegnologie het die ondersteuning van vroegtydige geletterdheidsvaardighede bewys in die leerders se tweede taal met betrekking tot taalverwerwing, begrip van die storie en konstruksie van die storie.

‘n Ander studie met behulp van elektroniese stories (Matthew, 1997:263) het Gr. 3-leerders getoets om die verskil te bepaal tussen die uitwerking van elektroniese teks en gedrukte teks met betrekking tot leesbegrip en die oorvertel van die storie. Daar is bevind dat die leerders wat die elektroniese stories gelees het, aansienlik beter begrip getoon het en sodoende die stories beter kon oorvertel. Hierdie studie wys daarop dat die animasie, woordeboek-ondersteuning en klankeffekte van die elektroniese weergawe die verskil kon meebring. Die elektroniese weergawe van ‘n storie kan van groot hulp wees in ‘n leeromgewing tuis of by die skool. Verder is dit van groot hulp vir dié leerder wat geensins met boeke of stories in aanraking kom nie of die kleuter/leerder wie se ouer nie tyd het om ‘n storie gereeld voor te lees nie. By uitstek bly die voorkeur nog die voorlees van ‘n storie vir kinders deur die ouers self op ‘n gereelde basis, byvoorbeeld saans voor slaapyd.

Blanchard en Moore (2010:1) is van mening dat kleuters/leerders wêreldwyd omring is deur geleenthede

... to develop and use emergent literacy skills—listening, speaking, reading, and writing. Opportunities found in every culture of the world include watching, listening, and using language. Their quality and quantity play a critical role in emergent literacy skills development, which lays the foundation for adolescent and adult language use and thinking.

Die voorafgaande navorsing toon dat die aanvulling van teks met grafika, maar veral ook met klank en gepaste animasie leergeleenthede bied vir die kleuter/leerder.

3.3 Ontwikkeling van 'n multimedialprogram vir leesontwikkeling

Vir hierdie navorsing is 'n multimedialprogram saamgestel na aanleiding van die literatuuroorsig (soos in hoofstuk 2 beskryf) en eie onderwysondervinding spesifiek gerig op watter stadium die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom.

Die multimedia-leer-leesprogram vir hierdie studie dra inligting oor deur middel van teks, audio, grafika en animasie op CD-ROM. Die inhoud op die laserskyf is ingedeel in twee afdelings. Die eerste afdeling se inligting is rympies, liedjies en 'n storie deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding en is gebaseer op die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid wat dien as voorskoolse leesontwikkeling. Die tweede afdeling se inligting is gebaseer op die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid en word deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding aangebied. Die inligting behels konsepte oor boeke en skrif, letterkennis en woordherkenning, taalontwikkeling, luister- en leesbegrip en skriftelike ontwikkeling wat nodig is vir formele leesonderrig.

Daar is besluit om die inhoud van die multimedialprogram deur middel van PowerPoint-aanbiedings in lêers op laserskywe te plaas, aangesien dit grafika, teks en klank bevat en in PowerPoint-formaat maklik deur die kleuters/leerders gebruik kan word.

3.3.1 Ontwerp van die multimedialprogram

Die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid is in gedagte gehou met die ontwerp van die inhoud en aanbieding van die multimedialprogram. Daar is tien verskillende

PowerPoint-aanbiedings ontwikkel wat op die laserskyf beskikbaar is. Vir die toepassing van die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid vir voorskoolse ontwikkeling is die volgende PowerPoint-aanbiedings ontwikkel:

- Afrikaanse rympies
- Engelse rympies
- Afrikaanse liedjies
- Engelse liedjies
- Afrikaanse storie
- Engelse storie

Vir die toepassing van die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid vir formele leesonderrig in Gr. 1 is die volgende PowerPoint-aanbiedings ontwikkel:

- Teks vir die Afrikaanse storie
- Stories oor die ontwikkeling van letters en skrif
- 'n Vasleggingsboek
- 'n Geanimeerde storie

3.3.1.1 Toepassing van die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid vir voorskoolse ontwikkeling

Fonologiese Prossesering is 'n Grondslagvaardigheid van Vroegtydige Geletterdheid (Neuman & Dickinson, 2003:16; Lonigan et al., 2000:597) en bestaan uit *fonologiese sensitiwiteit*, *fonologiese geheue* en *fonologiese benaming*. Aan hierdie drie aspekte word in die rympies en liedjies op die laserskyf van die multimediasprogram aandag gegee. Die PowerPoint-aanbiedinge met verskillende rympies en liedjies bied herhalende rym wat die aspek van *fonologiese sensitiwiteit* versterk by die kleuter/leerder. Nuwe rym kan ook spontaan deur die kleuter/leerder gevorm word, byvoorbeeld as “wat” en “plat” rym in die betrokke rympie dan rym die woorde “nat” en “glad” ook.

Die herhalende luister na die rympies en liedjies is moontlik deurdat klank bygevoeg is by elke rympie en liedjie en dit versterk die *fonologiese geheue* veral omdat die rympies en liedjies later spontaan herhaal kan word deur die kleuter/leerder self.

Hierdie vaardigheid van *fonologiese geheue* stel die leerder in staat om akkurate assosiasie op te bou tussen 'n klank en 'n gepaardgaande letter en tydens ontsyfering van daardie letter (Neuman & Dickinson, 2003:15; Lonigan et al., 2011:489; Justice et al., 2003:328-329). Hierdie effektiwiteit van die herroeping van fonologiese informasie vanaf die permanente geheue versterk die aspek van *fonologiese benaming*.

Skrifbewustheid is 'n tweede Grondslagvaardigheid van Vroegtydige Geletterdheid, bestaande uit *skrifbeginsels* en *ontluikende skrif* (Neuman & Dickinson, 2003:16; Lonigan et al., 2000:597). Ontluikende skrif begin op 'n besondere jong ouderdom sodra die kleuter besef dat krabbels op papier sy/haar naam of enige ander inligting verteenwoordig. Hierdie opgemaakte skrif is 'n ander vorm van Skrifbewustheid. Hierdie voorgee en leerproses waar die leerder probeer om sy of haar naam te skryf, is waar skrif begin (Neuman & Dickinson, 2003:17-18). Dit is 'n ontwikkelingsproses van tekenvorms en krabbel wat letters voorstel. Skrifbeginsels is die kennis van die letters van die alfabet en word deur die onderskeie klanke met bygaande illustrasies aangeleer met behulp van bypassende patrone. Daar is 'n spesifieke volgorde van aanleer, soort by soort en een letter op 'n slag, anders word die leerder verwar en draai hulle kort voor lank die letters om (byvoorbeeld b, d en p). Hierdie proses is van kardinale belang en moet stap-vir-stap, weekliks in die skoolkwartaal aangepak word.

Klanke word soos volg in die multimediasprogram voorgestel met die bypassende letter:



Die patroon met die bygaande letter word terselfdertyd aangeleer ('n letter per week).

| | | |
|----------------------|---------|-------------------|
| Perdjiespringpatroon | vvvvv | v, w, k, x, z |
| Hasiespringpatroon | mmmm, | m, n, r, h, b, p, |
| Apieswaaipatroon | uuuuuu, | u, i, j, l, t, y |

Branderpatroon

ccccc,

c, o, a, d, g,e, f, q, s

Die formele aanleer van letters en klanke volgens patrone in Gr. 1 is van belang omdat;

- letters op 'n spesifieke manier gevorm word om verwarring te voorkom
- die omdraai van letters te verhoed
- netjiese skrif te bevorder.

Deur die rym en herhaling van rympies en liedjies in die multimedieprogram word letters geaksentueer en ontwikkel die kleuter/leerder se kennis van letters.

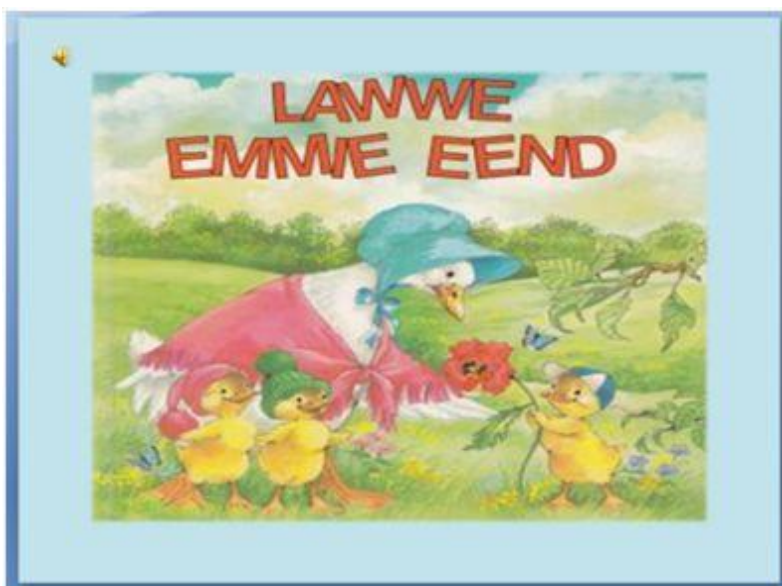
Die herhaling van rympies, liedjies en stories ontwikkel skakels tussen **Mondelinge Taalvaardigheid** en lees (Neuman & Dickinson, 2003:18-19; Lonigan et al., 2008:56). Mondelinge Taalvaardigheid is die derde Grondslagvaardigheid van Vroegtydige Geletterdheid en deur die herhaalde voorlees/sing van rympies, liedjies en stories soos op die laserskyf van die multimedieprogram met klank gedoen word, word die mondelinge taalvaardigheid van die kleuter/leerder ontwikkel. Figuur 3.1, 3.2 en 3.3 is voorbeelde van 'n kleuterrympie, kleuterliedjie en 'n storie met klank wat gebruik is op die laserskyf van die multimedieprogram.



Figuur 3.1 'n Voorbeeld van 'n kleuterrympie in die multimedialprogram



Figuur 3.2 'n Voorbeeld van 'n kleuterliedjie in die multimedialprogram



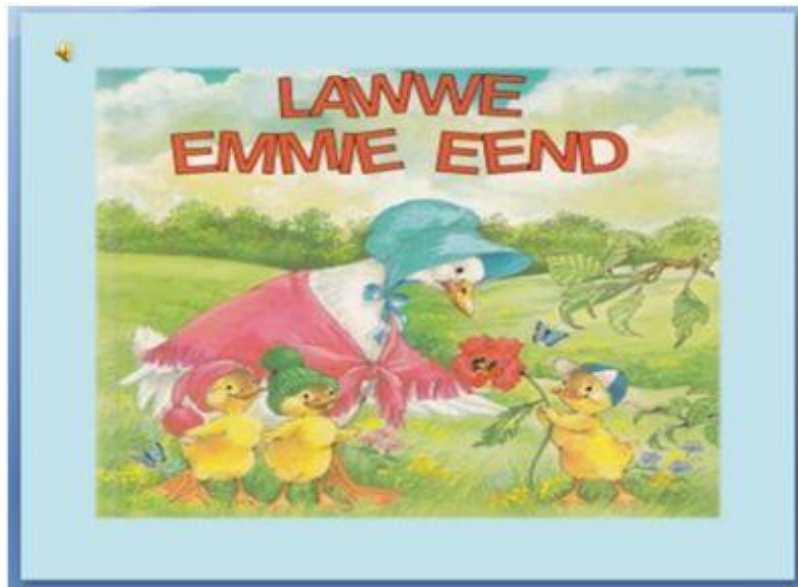
Figuur 3.3 'n Voorbeeld van 'n storie in die multimedialprogram

Reeds bestaande rympies, liedjies en stories is in Afrikaans en Engels gekies na aanleiding van die taal waarin die kleuters/leerders skoolonderrig ontvang. Die grafika van die rympies en liedjies beeld die gebeure duidelik uit, maar is eenvoudig sonder baie verwarrende detail vir die kleuter/leerder. In die PowerPoint-aanbieding is die teks van die storie spesifiek uitgelaat sodat die kleuter/leerder kan konsentreer op die verloop van die storie net deur grafika en klank, sy/haar verbeelding kan gebruik en luistervaardighede kan versterk.

3.3.1.2 Toepassing van die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid vir formele leesonderrig in Gr. 1

Die eerste aspek van Algemene Leesstandaarde is **Vroegtydige Leesgedrag** (konsepte oor boeke en skrif) en word aangespreek in die PowerPoint-aanbieding "Lawwe Emmie Eend" waar die teks apart van die illustrasies gehou is (Figure 3.4 en 3.5) asook op die eerste PowerPoint-skyfie van die vasleggingsboek soos uitgebeeld in Figuur 3.6. Hier word 'n verskeidenheid konsepte uitgebeeld. Eerstens dat letters woorde vorm en woorde deur spasies geskei word en afsonderlike woorde betekenis het. Verder word aangedui dat 'n boek 'n titel, 'n skrywer en 'n illustreerder het en daar 'n verskil tussen skrif en prente is. By die kleuter kan die idee geskep word dat boeke interessant is en lekker om te lees en dat dit wat voorgelees word ook in die

prente uitgebeeld kan word en ook bespreek kan word. Die leerder word ook geleer dat skrif van regs na links gelees word op 'n blad en van bo na onder en dat hy/sy ook kan leer om te lees en skryf om al die kennis te kan verkry wat lees ons bied (Morrow et al., 2011:73; Kennedy, & Shiel, 2010:376-377).



Figuur 3.4 Die voorblad van die storie “Lawwe Emmie Eend” in die multimediasprogram

Lawwe Emmie Eend

bladsy 1

Emmie Eend wil gaan swem. Sy loop na die dam toe. Haar drie klein eendjies loop saam met haar. “Kom saam met my,” sê Emmie. “Julle kan saam met my in die dam swem.” Maar die eendjies is bang. Hulle wil nie dam toe gaan nie. “Ons kan nie swem nie!” sê hulle. Maar Emmie Eend hoor hulle nie. Lawwe Emmie Eend!

bladsy 2

Bennie Beer speel met sy rolskaatse. Hy speel baie lekker. Hy sien Emmie Eend aankom. Hy sien die drie klein eendjies by haar. “Waarheen gaan julle?” vra Bennie Beer. “Na die dam toe,” sê die eerste klein eendjie. “Maar ek wil nie gaan nie.”

bladsy 3

“Hoekom nie?” vra Bennie Beer. “Ek kan nie swem nie,” sê die eerste klein eendjie. “Kom ons bak jou ma ‘n poets,” sê Bennie Beer. “Ek sal dam toe gaan. Jy kan hier bly. Jy kan met my rolskaatse speel.” Die klein eendjie dink dit is ‘n goeie plan. Hy trek die skaatse aan.

bladsy 4

Emmie Eend loop verder. Sy wil gaan swem. Die twee klein eendjies en Bennie Beer gaan ook saam. Maar Lawwe Emmie Eend sien nie vir Bennie Beer nie. Die twee klein eendjies en Bennie Beer dink dit is baie snaaks. Bennie Beer hou daarvan om poetse te bak.

Figuur 3.5 Teks vir die storie van “Lawwe Emmie Eend”



Figuur 3.6 Voorblad van die Vasleggingsboek

Letterkennis en Vroeë Woordherkenning, die tweede aspek van Algemene Leesstandaarde, is die vermoë om die verskillende klanke in woorde te kan hoor, klanke in dele te verdeel en om klanke weer saam te smelt. Die PowerPoint-aanbieding “Stories oor die ontwikkeling van letters en skrif” (sien Figuur 3.7 vir ‘n voorbeeld uit die aanbieding) is ontwikkel om die leerder die verskillende klanke/letters deur middel van ‘n storie aan te leer, vir vaslegging van die klanke/letters en om drie-letter woorde te bou deur middel van die uitwys en gebruik van klinkers en mede-klinkers.



Figuur 3.7 Stories oor die ontwikkeling van letters en skrif

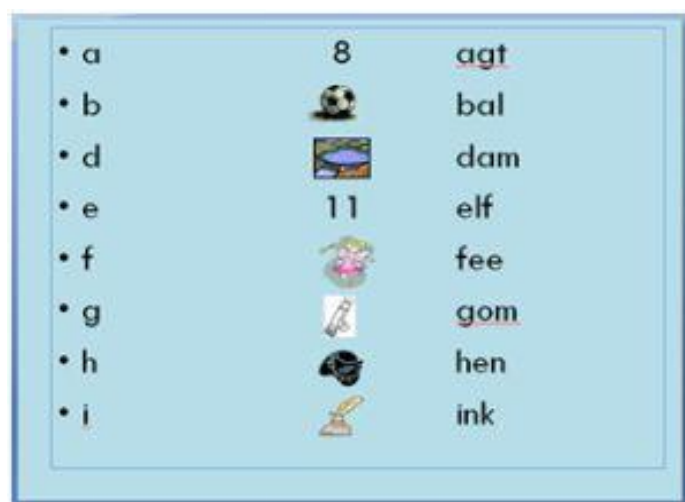
Die derde aspek van Algemene Leesstandaarde is **Taalontwikkeling** wat wys op 'n verbetering in die hoor en gebruik van woordeskat en die gebruik van langer sinne om uiteindelik 'n eenvoudige storie in die regte volgorde te kan vertel. Taalontwikkeling kan toegepas word deur middel van elkeen van die PowerPoint-aanbiedings in hierdie studie, aangesien die gebruik van klank met elke skyfie taalontwikkeling bevorder.

Luister- en Leesbegrip word gevorm wanneer die leerder reageer op letterlike vrae oor die teks om te kan afleidings maak oor die teks. Sodoende kan die leerder die storieteks oorvertel omdat hy/sy die verloop en struktuur van die storie verstaan soos die agtergrond, tema, episodes en einde van die storie soos in die teks vir die storie van "Lawwe Emmie Eend" (Figuur 3.5). Met die keuse van "Lawwe Emmie Eend" as storie is die herhaling van letters in die name van die karakters soos Bennie Beer, Huppel Haas, ensovoorts in ag geneem, asook die herhaling van sinne sonder om die leser of luisteraar te verveel. Die drie eendjies word net geïdentifiseer as die eerste, tweede en derde eendjie met verskillende kleur musse en 'n pet wat hulle onderskei. Daar is dus nie te veel name wat verwarring kan skep by die kleuter/leerder nie. Die illustrasies is duidelik en kleurvol met diepte.

Skriftelike Ontwikkeling, die vierde aspek van Algemene Leesstandaarde, motiveer die leerder om self te skryf; klanke in 'n woord word gekonnekteer met die

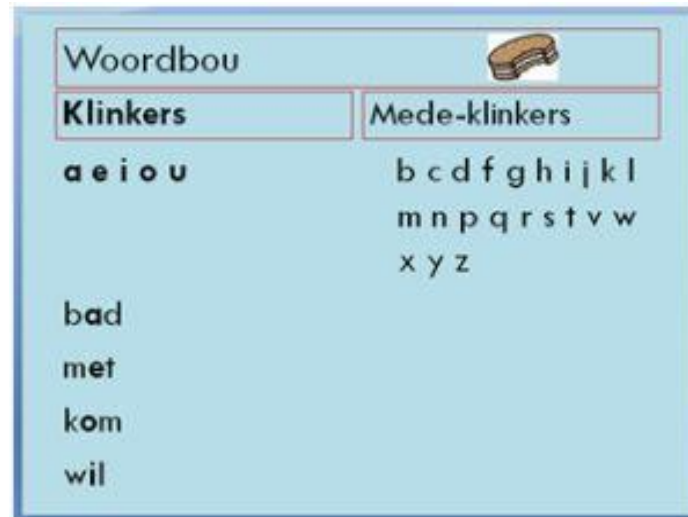
onderskeie lettervorms en sodoende word die letters gebruik om geskrewe taal te verteenwoordig. Wanneer lees- en skryfvaardighede meewerkend aangeleer word, help dit die ontwikkeling van beide vaardighede (Morrow et al., 2011:77-80; Justice & Ezell, 2004:185) soos uitgebeeld in Figuur 3.7.

In PowerPoint is 'n aanbieding van 'n vasleggingsboek geskep waardeur die leerder kan blaai soos deur 'n boek. Figuur 3.6 verduidelik die aspek van Vroegtydige Leesgedrag dat 'n boek 'n titel, 'n skrywer, en 'n illustreerder het. Figuur 3.8 dien as vaslegging vir klanke met 'n illustrasie en die geskrewe woord daarlangs ter verduideliking aan die leerder.



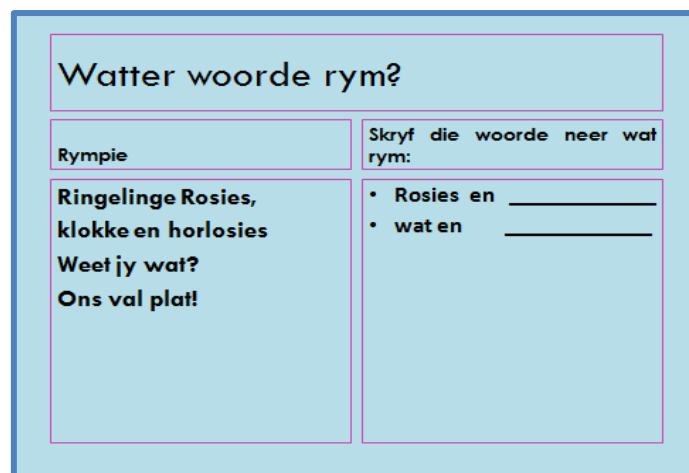
Figuur 3.8 Klanke met illustrasies en woorde

Figuur 3.9 is 'n verduideliking aan die leerder dat die alfabet in klinkers en medeklinkers verdeel is, soos verduidelik is in die PowerPoint-aanbieding "Stories oor die ontwikkeling van letters en skrif" (Figuur 3.7). Drie-letter woorde word gebou. Ter verduideliking van die konsep van woordvorming met klinkers en medeklinkers word die beeld van twee koekies (medeklinkers) en 'n vulsel (klinker) gebruik, aangesien dit 'n baie abstrakte begrip is om te verstaan (Figuur 3.9).



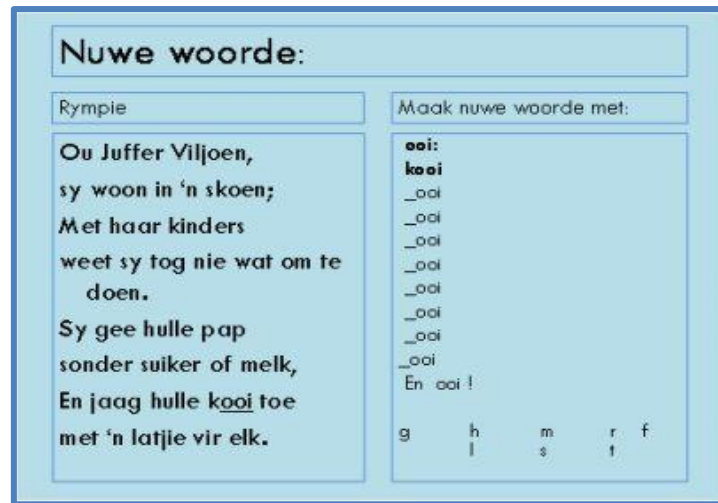
Figuur 3.9 Klinkers en mede-klinkers

Figuur 3.10 is 'n voorbeeld van die inhoud van die multimedieprogram wat dien as vaslegging van Fonologiese prosessering en Skryfbewustheid deur die rymwoorde uit te lig en die ontbrekende rymwoorde neer te skryf.



Figuur 3.10 Rymwoorde

Figuur 3.11 wys hoe nuwe rymwoorde gebou kan word. Aan die linkerkant is 'n rympie wat aangeleer is op die PowerPoint-aanbieding en die woord "kooi" is onderstreep. Aan die regterkant is "-ooi" uitgelig en die woord "kooi" herhaal. Die leerder word aangemoedig om nuwe woorde te vorm met die onderstaande los letters.



Figuur 3.11 Nuwe rymwoorde

Leesvaardighede word verder vasgelê deur 'n gedeeltelik geanimeerde storie, (Figuur 3.12). 'n Kort storie is geskryf deur middel van die program "2Create a Superstory". Die storie is 'n videosnit en die leser kan self die blaaie van die boekie beheer deur die klik van die muis. Die storie is gedeeltelik geanimeer en sonder klank. Die leerder word aangemoedig om self te lees daarom is die klank weggelaat.



Figuur 3.12 Geanimeerde storie

'n Geanimeerde aanbieding van stories met klank en grafika is die beste manier om leesontwikkeling te bevorder (Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410). Geanimeerde stories ontwikkel die leerder se beskrywende begrip en taalvaardighede, onderskei die doel en motiewe van die karakters en bevoordeel woordeskat en sinskonstruksie (Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410). Animasie lewer twee bydraes tydens onderrig (Parette, Hourcade & Blum, 2011:58). Animasie beskik oor die vermoë dat dit die aandag van die kleuter trek na belangrike aspekte van die les en aanspoor tot reaksie. Pinto, Olivers en Theeuwes (2008:168) beweer ook die volgende:

To better elicit learner attention, teachers can populate literacy lessons with attention-grabbing elements such as *moving* graphic images (e.g., pictures or text). These animations, which cannot be provided through traditional paper-based literacy instructions, offer a visual and powerful contrast to a static visual background. Blinking and movement are considered to be dynamic stimuli, making it more likely that the user will visually attend to the moving or blinking object.

Die beste keuse bly egter steeds die persoonlike interaksie met die kleuter/leerder tydens die voorlees van 'n storieboek met slaaptyd of aan die einde van 'n skooldag. Aanvullend vir die ouer, oppasser of onderwyseres kan 'n multimedieprogram tot groot hulp wees.

In Hoofstuk 4 word vervolgens die navorsingsmetode beskryf wat gevolg is tydens die toetsing van die multimedieprogram met kleuters/leerders.

Hoofstuk 4

Navorsingsmetodologie

4.1 Inleiding

Daar is verskillende tipes navorsingsontwerpe soos byvoorbeeld *kwalitatiewe*, *kwantitatiewe* en *gemengde metodes*-ontwerpe.

Kwalitatiewe navorsing is 'n manier om te ondersoek en te verstaan watter betekenis individue en groepe gee aan 'n sosiale of menslike probleem of verskynsel. Die proses van ondersoek behels die ontstaan van ontluikende vrae en prosedures vir data-insameling in die omgewing van die deelnemer, data-analise wat opgebou word vanaf besonderhede tot algemene temas en die navorser wat afleidings maak ten opsigte van die betekenis van die data (Creswell, 2009:4).

Kwantitatiewe navorsing is 'n manier om objektiewe teorieë te toets deur die bestudering van die verhouding tussen veranderlikes. Hierdie veranderlikes kan gemeet word en die data kan geanaliseer word deur statistiese prosedures.

Die *gemengde metodes* ontwerp is 'n kombinasie tussen die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes. Beide laasgenoemde metodes word gebruik in so 'n studie van gemengde metodes (Creswell, 2009:4).

Kwalitatiewe, kwantitatiewe en gemengde metodes ontwerpe is gebaseer op *filosofiese aannames* byvoorbeeld sosiale konstruktivisme, voorspraak/deelnemende vorme van ondersoek (in Engels advocacy/participatory) of die pragmatiese, *uitgesoekte strategieë* vir navrae soos byvoorbeeld 'n gevallestudie, etnografie of eksperimentele navorsing (Creswell, 2009:5).

4.2 Navorsingsontwerp

Vir hierdie studie is die benadering van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gekies met 'n wêreldbeskouing van sosiale konstruktivisme en die keuse van strategie vir navrae is 'n gevallestudie.

4.2.1 Kenmerke van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode

Kwalitatiewe navorsing is verklarende navorsing en volgens Creswell (2009:175) versamel kwalitatiewe navorsers data teen die agtergrond en in die omgewing waar die probleem ondervind word en deur met die deelnemers te praat in hulle spesifieke konteks met 'n van-aangesig-tot-aangesig interaksie met verloop van tyd. Kwalitatiewe navorsers versamel data deur self dokumente te bestudeer, gedrag waar te neem of deelnemers te ondervra. Hulle maak nie eintlik staat op ander navorsers se vraelyste en meetinstrumente nie. Verskillende soorte data word ingesamel deur byvoorbeeld onderhoude, waarnemings en dokumente en daar word nie net op een soort data staat gemaak nie. Die navorsers hersien al die data, maak sin daarvan en organiseer dit in kategorieë of temas wat alle data-bronne deurkruis (Creswell, 2009:175).

Induktiewe data-analise beteken afgelei van data. Navorsers bou patrone van afgeleide data, kategorieë en temas van onder af deur data te organiseer in abstrakte eenhede van informasie. Daar kan ook interaktief met die deelnemers gewerk word sodat die wisselwerking vorm verleen aan die temas van die ontluikende proses (Creswell, 2009:175).

Tydens die hele navorsingsproses behoort die navorser te bly fokus op die probleem wat die deelnemers ervaar en wat dus die aanvanklike probleem of kwessie en doel vir die navorsing is en nie net die betekenis wat die navorser na die navorsing bring of wat skrywers in die literatuur beweer nie. Die navorsingsproses vir kwalitatiewe navorsers is ontluikend van aard wat beteken dat die aanvanklike plan vir die navorsing nie voorskriftelik is nie, want die fases van die proses kan verander soos

die navorser die data begin versamel. Die vrae kan byvoorbeeld verander, of die data-insameling, of die individue en omgewing kan gewysig word. Die sleutelgedagte agter kwalitatiewe navorsing is om te leer uit so 'n probleem en dit aan te spreek in die navorsing deur informasie te verskaf daaroor (Creswell, 2009:175).

'n Kwalitatiewe studie kan georganiseer word rondom die identifiserende lens van die kulturele, politiese of historiese konteks van die probleem wat bestudeer word. 'n Kwalitatiewe studie is 'n vorm van 'n verklarende ondersoek waardeur navorsers interpreteer wat hulle sien, hoor en verstaan en hul interpretasies kan nie geskei word van hulle eie agtergrond, geskiedenis, konteks, vorige begrip en ervarings nie. Na die uitreiking van 'n navorsingsverslag, maak die lesers en deelnemers hulle eie interpretasie. Verskillende sienings van die probleem kan ontvou afhangende van die lesers, deelnemers en die navorser self.

Kwalitatiewe navorsers probeer 'n komplekse beeld te skep van die probleem wat bestudeer word en die beeld behels die verslaggewing van verskeie perspektiewe, die identifisering van die betrokke faktore in die situasie en die algemene skets van die groter prentjie wat ontluik (Creswell, 2009:175-176).

4.2.2 Keuse van kwalitatiewe strategie vir navrae

'n Gevallestudie is gekies vir hierdie studie as die kwalitatiewe strategie vir navrae. Die definisie van 'n gevallestudie as strategie vir navrae is 'n in-diepte ondersoek deur die navorser na 'n program, 'n gebeurtenis, 'n aktiwiteit, 'n proses of een of meer individue. Gevalle word beperk deur tyd en aktiwiteit en navorsers samel gedetailleerde inligting in deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid van data-insamelingsprosedures oor 'n volgehoue tydperk (Creswell, 2009:13).

In hierdie studie is 'n ondersoek gedoen ten opsigte van op watter stadium volgens navorsing die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin, die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling en watter vaardighede aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom. 'n Multimedialprogram is saamgestel en getoets met ses

kleuters/leerders in Afrikaans of Engels afhangende van die taal waarin die kleuter/leerder onderrig word in die skool.

4.3 *Data-insamelingsprosedures*

4.3.1 Keuse van deelnemers

Die Pre-primêre fase en Grondslagfase in Suid-Afrikaanse skole (Departement van Onderwys, 2002) word soos volg ingedeel:

Pre-primêr:

Groep 1: 2 tot 3-jariges

Groep 2: 3 tot 4-jariges

Groep 3: 4 tot 5-jariges

Grondslagfase:

5 tot 6-jariges (Gr. R)

6 tot 7-jariges (Gr. 1)

7 tot 8-jariges (Gr. 2)

8 tot 9-jariges (Gr. 3)

Vir hierdie studie is ses deelnemers uit die volgende groepe/grade gekies. Een 2-jarige (Groep 1), een 4-jarige (Groep 2), drie 5-jariges (Gr. R). Die sesde deelnemer, 'n 13-jarige leerder ressorteer onder die Gr. 1-groep omdat sy op die stadium van deelname in die Gr. 1-ontwikkelingsvlak vir lees volgens toetsing geplaas kon word. Al vyf die kleuters en die leerder is Afrikaanssprekend. Drie van die kleuters en die een leerder is in 'n Afrikaanse skool en hulle ouers is beide Afrikaanssprekend. Die oorblywende twee kleuters se moeder is Afrikaanssprekend en die vader Engelssprekend en die kinders word dus met beide tale in hulle huis groot. Daarby is hulle in 'n Engelse pre-primêre skool op aandrang van die ouers. Die deelnemers se name is fiktief.

Die multimedieprogram (soos beskryf in Hoofstuk 3) se uitwerking ten opsigte van die Grondslagvaardighede vir Geletterdheid is met bogenoemde ses kleuters/leerders in Afrikaans en Engels getoets.

Die 13-jarige leerder is intens en verklarend waargeneem met betrekking tot die uitwerking van die multimedieprogram op Grondslagvaardighede vir Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid asook om vas te stel watter leerprosesse ontbreek, laasgenoemde dan aan te spreek en die verskil waar te neem slegs met behulp van die Afrikaanse aanvangsklanke.

Die 13-jarige leerder Leen is gedurende Julie 2009 (toe 11 jaar oud) op versoek van haar ouers en 'n kliniese sielkundige deur die navorser getoets om vas te stel op watter standaard haar leesvaardighede is, aangesien sy skolasties ondergemiddeld gevaar het op daardie stadium. Alhoewel beide haar ouers Afrikaanssprekend is, het sy in Gr. 1 in 'n Engels-medium klas haar skoolloopbaan begin waar sy dus volgens die Engelse aanvangsklanke en -lees geleer is. Vanaf Julie 2007 in Gr. 3, is sy oorgeplaas na 'n Afrikaans-medium klas. In die Grondslagfase is aanvangsklanke en -lees teen Junie in Gr. 3 reeds vasgelê (Departement van Basiese Onderwys, 2011:116). Die 13-jarige leerder Leen kon wel beter verstaan in die Afrikaans-medium klas, maar is nie in die Afrikaanse aanvangsklanke en -lees onderrig nie.

Die 13-jarige leerder Leen is in Julie 2009 (toe 11 jaar oud) deur die navorser getoets volgens die volgorde van Gr. 1-klanke tot Gr. 3-klanke (sien Bylaag H). Sy kon slegs gedeeltelik enkelvokale en medeklinkers uitken, maar geen dubbelvokale, diftonge of konsonant-samesmeltings nie. Vanaf September 2009 is Leen privaat onderrig deur die navorser en in 2011 ingesluit by hierdie studie.

Die tegniek van monsterneming is stratigrafies, dus is die ouderdom van die leerders versprei tussen die konvensionele ouderdomstydperk vir vroegtydige geletterdheid (0-8 jaar).

Die multimedieprogram is in Afrikaans (vier leerders) en Engels (twee leerders) aangebied. Die multimedieprogram se uitwerking is getoets ten opsigte van die Grondslagvaardighede vir Geletterdheid met bogenoemde ses kleuters/leerders.

Twee-weeklikse vraelyste met 'n bygaande brief ter verduideliking van die opdrag is aan die ouers van die ses leerders deur middel van 'n e-pos gestuur. Die twee-weeklikse opdrag is dan nagekom deur die kleuters/leerder en die vraelyste ingevul deur die ouers met opmerkings en weer per e-pos teruggestuur aan die navorser.

4.3.2 Verskillende kwalitatiewe vorms van data-insameling

4.3.2.1 Observasies

Tydens kwalitatiewe observasie in hierdie studie het die navorser die deelnemers se gedrag en aktiwiteite aangeteken ten opsigte van die antwoorde en opmerkings op die twee-weeklikse vraelyste soos voltooi deur die ouers. (Vir vraelyste sien Bylaag B tot E)

Die voordeel van die observasie deur middel van vraelyste deur die ouers voltooi, was dat die kleuter/leerder natuurlik in sy eie omgewing by sy/haar moeder kon reageer op die opdragte sonder om teruggetrokke of skaam te wees vir 'n vreemde navorser. Die ouers kon dan antwoord op die vraelys in hulle eie tyd. Die vrae van die vraelyste is so opgestel dat antwoorde ontlok is waarvan afleidings vir die studie gemaak is en nuwe vrae daaruit opgestel kon word.

Wat wel beperkend van die observasie deur die ouers was, is deurdat die navorser nie teenwoordig was by elke kleuter/leerder tydens die uitvoering van die opdragte nie daar dalk waarnemings-informasie buite die vraelyste se vrae verlore gegaan het.

Die observasie is gedoen met die doel om kleuters/leerders se reaksie op rympies, liedjies en stories waar te neem en deur die vraelys te bepaal of hulle van die program hou, dit oor en oor wil kyk, die rympies verbaal herhaal en of hulle graag self die program op die rekenaar oopmaak en daarna luister. Die verskil tussen die statiese en gedeeltelik geanimeerde stories is ook waargeneem asook die 13-jarige leerder se begrip van die gelese stories.

4.3.2.2 Onderhoude

Onderhoude met die ouers is per telefoon en per e-pos (via die internet) gedoen. Die voordeel daaraan verbonde was dat dié onderhoudvoering gedoen kon word ten spyte van die afstand tussen die deelnemers en die navorser. Hierdie tipe onderhoudvoering het ook kontrole vir die navorser gegee oor die tipe vraagstelling.

4.4 Etiese oorwegings

Die konfidensiële aspek van informasie en etiese beginsels is verseker deurdat elke ouer vooraf genader is met 'n verduideliking wat die program inhoud en na toestemming het elkeen 'n vorm ontvang waarin algemene informasie verskaf is en 'n etiese verklaring onderteken is (sien Bylaag A). Die deelnemers se name in tabel 5.1 tot 5.5 is fiktief.

4.5 Die metode van data-insameling

Die multimedialprogram soos beskryf in hoofstuk 3 is gerig op Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid. Die gebruik van die program het oor 10 weke gestrek. In week een en twee is vier rympies met grafika, teks en klank deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding verskaf en aan die leerders se ouers per laserskyf versend met 'n algemene inligtingsbrief per e-pos (sien Bylaag B). Aangeheg aan die brief was 'n kort afmerklys met spesifieke waarnemingsvrae ten opsigte van die leerder (sien Bylaag B). Die ouer kon dan hierdie dokument afmerk en opsioneel verdere inligting verstrek en terug e-pos.

Week drie en vier (sien Bylaag C) is liedjies versend op dieselfde wyse. Week vyf en ses (sien Bylaag D) is 'n volledige storie, met grafika en klank, uit 'n bestaande boek ook deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding versend met die twee-weeklikse brief en afmerklys. Week sewe en agt (sien Bylaag E) is die ouers gevra om uit storie- en rympieboeke van hulle eie versameling of biblioteekboeke, vir hulle kinders voor te lees. Week nege en tien (sien Bylaag E) is die twee-weeklikse brief en afmerklys

versend met die versoek om die inhoud van die reeds gestuurde laserskywe weer te herhaal.

Daar is slegs met die ouers gewerk met betrekking tot die 2 tot 5-jariges, aangesien die kleuters/leerders onbekend was vir die navorser en hulle meer spontaan sou reageer tuis by hulle ouers en in hulle eie omgewing. Verder is die natuurlike storieverteltyd tuis ook waargeneem deur die ouers met die betrokke vraelys in gedagte. Daar is deur die navorser self gewerk met die 13-jarige leerder, op versoek van haar ouers vir die afgelope twee jaar en ook omdat haar ouers eers na 19h00 tuiskom.

Die 13-jarige leerder se werk is op dieselfde manier versend, behalwe dat sy twee maal per week telefonies geskakel is en haar vordering persoonlik deur die navorser gemonitor is. Daar is telefonies met haar gewerk as gevolg van haar ouderdom en nie-beskikbare tyd van die ouer.

Die 13-jarige leerder het deelgeneem aan die volledige multimediasprogram (sien Bylaag F vir afmerklyste). Om haar mondelinge taalgebruik, woordeskat en taalontwikkeling verder te verbeter, het die navorser ekstra storieboeke aan haar voorgelees (bo en behalwe die behandeling van “Lawwe Emmie Eend” in die multimediasprogram) tydens die telefoongesprekke met haar twee keer per week. Haar moeder is ’n bibliotekaresse en sy het dieselfde boeke uitgeneem sodat die 13-jarige leerder, Leen, kon volg en later spontaan saamlees.

’n Verskeidenheid van boeke is voorgelees byvoorbeeld: “Die Rooi Henrietjie”, “Die Lelike Eendjie”, “Die Drie Varkies”, “Die Haas en die Skilpad” en “Die Gemmerkoekmannetjie”.

Aanvanklik is net ’n kort paragraaf op ’n slag uit die storie van “Die Drie Varkies” voorgelees om die leerder se konsentrasie te behou en luistervaardighede te bou deur vrae. ’n Voorbeeld van ’n kort paragraaf is: “Die tweede varkie bou toe vir hom ’n huisie van stokkies. Dit is sterker as die strooihuisie.” Onmiddellik volg die vrae soos:

Wie het nou ook vir hom 'n huisie gebou?

Waarvan het hy die huisie gebou?

Hoekom is die huisie sterker as strooi?

So is daar te werk gegaan met elke paar paragrawe uit die leesstuk van daardie betrokke dag. Net voor die einde van 'n telefoonsessie met die 13-jarige leerder het sy woorde uit die paragrawe neergeskryf op haar werkblad tuis wat nuut is vir haar byvoorbeeld:

klomp

strooi

sterker

Hierdie woorde moes die leerder dan spel sodat die navorser kon seker maak dat dit korrek uit die storieboek geskryf is. Dan het die woordspeletjies begin soos:

Hoeveel “o”-klanke is daar? Omkring die “o”-klanke.

Onderstreep die “kl”, “mp”, “str”, “ooi”, “st” –klanke met verskillende gekleurde kryte.

Kan jy nuwe woorde vorm met hierdie klanke?

Op hierdie manier is daar weekliks gewerk met die 13-jarige leerder, eerstens deur middel van die multimediasprogram en addisioneel met ekstra storieboeke.

4.5.1 Trianguleringsproses

Triangulering beteken om uit verskillende hoeke na die manier van aanbieding van die multimediasprogram te kyk. Die trianguleringsproses is toegepas deur eerstens 'n verskeidenheid van rympies, liedjies en twee tipes stories (die een met statiese grafika en klank en die ander met gedeeltelik geanimeerde grafika en teks) te gebruik om op verskillende maniere die leerders se reaksie op die multimediasprogram waar te neem. Tweedens is leerders van verskillende ouderdomme gekies om die multimediasprogram in die vroegtydige geletterdheids-

stadium van 0-8 jaar waar te neem. Die leerders van verskillende ouderdomme is gekies om op elkeen se ouderdomsvlak die uitwerking van die program waar te neem. 'n 13-Jarige leerder wat nog nie konvensioneel kan lees en skryf vir haar ouderdom nie, is ook ingesluit. Die multimediaprogram is vir die 13-jarige leerder remediërend aangebied en die vordering is voor en na die tyd geëvalueer (sien Bylaag D).

4.6 *Beperkings en probleme*

Die stuur van die program aan die deelnemende ouers se kinders het aanvanklik 'n probleem veroorsaak. Die oorspronklike plan was om die program as aanhangsel per e-pos te stuur. Aangesien die PowerPoint-aanbiedings op jong kinders gerig is, bevat dit kleur, klank en grafika wat die lêers redelik groot maak. Dit is duur om af te laai en die meeste rekenaars het 'n limiet op aangehegte lêers tot 'n e-pos. Die multimediaprogram is dus op 'n laserskyf gesny, per gewone geregistreerde pos versend en die inligtingsbriewe per e-pos. Twee van die posstukke het egter teruggekom aangesien die ouers nie betyds die posstukke afgehaal het by die poskantoor nie. Hierdie posstukke is nie weer versend nie. Intussen is verskeie opsies ondersoek soos 'n digitale videoweergawe van die skerminhoud (in Engels "screencast"), maar die grootte van die lêer het steeds 'n probleem gebly. Die een ouer wat net Internetverbinding by haar werk het, het alle informasie en lêers op haar geheuestokkie gelaai en tuis afgelaai. Die rekenaar tuis was as gevolg van 'n virus tydelik buite werking, maar daar is elke tweede dag van 'n familielid se skootrekenaar gebruik gemaak.

Daar was dus 'n verskeidenheid van probleme ten opsigte van die versending van die program aan die ouers, maar gelukkig was daar met verloop van tyd 'n oplossing vir elkeen wat ingereken is by die program se tydsduur wat uiteindelik oor twaalf weke verloop het.

'n Ander probleem was dat die deelnemende ouers se tyd beperk was. Die tema oor Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid bestaande uit twee laserskywe met klank en vier afmerkvaerlyste het twaalf in plaas van vier weke lank geneem om

deur te werk en oor terugvoer te gee. By die ouers van die 2- tot 5-jarige deelnemers aan hierdie program was daar nie 'n dringendheid ten opsigte van deelname nie, aangesien daar nie 'n leesprobleem was wat aangespreek moes word nie. Die tema oor Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid asook die tema oor Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid is met die 13-jarige leerder behandel, wat nog nie op standaard lees, skryf en begrip toon vir haar ouderdom nie. Hierdie ouer se samewerking was meer gemotiveerd ten spyte van die probleme rondom die rekenaarverbinding. Die gebruik van die telefoon, soos bespreek in hoofstuk 3, het egter die kommunikasie en insameling van data vergemaklik.

In hoofstuk 5, Bevindings en Besprekings, sal die resultate bespreek en ontleed word.

Hoofstuk 5

Data-analise

5.1 Inleiding

Die basiese prosedure van verslaggewing van bevindings van 'n kwalitatiewe studie is deur beskrywings en temas van die data aan te bied. Hierdie beskrywings en temas dra verskeie perspektiewe van die deelnemers en hul agtergrond oor en sluit 'n in-diepte analise oor een of meer gevalle tydens 'n gevallestudie in (Creswell, 2009:193).

'n Vertellende benadering, tipies van 'n kwalitatiewe strategie van navorsing, beskryf die resultate en onderlinge verbindings met die teorieë en algemene literatuur van die onderwerp van die navorsing (Creswell, 2009:194).

Hierdie hoofstuk beskryf die resultate van die navorsing deur middel van onderhoude en observasie soos uiteengesit in hoofstuk 4. Die insameling van data het gekonsentreer op die resultate van die gebruik van en reaksie op die multimedialprogram deur 2-5-jariges en die 13-jarige leerder. Laasgenoemde se ouers is deur middel van onderhoude ondervra.

Die insameling van data vir hierdie studie is gebaseer op 'n gevallestudie. Die databeskrywings soos verkry deur die observasie van die kleuters/leerder se gebruik van die multimedialprogram ressorteer onder die volgende temas soos beskryf in hoofstuk 3:

- Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid bestaande uit:
 - Fonologiese Prosessering
 - Skryfbewustheid
 - Mondelinge Taalvaardighede

- Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid
 - Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif)
 - Letterkennis en Vroeë Woordherkenning
 - Taalontwikkeling
 - Luister- en Leesbegrip
 - Skriftelike Ontwikkeling

Slegs Fonologiese Prosessering is ontleed by die 2-5-jariges. Skryfbewustheidsontwikkeling en Mondelinge Taalvaardigheidsontwikkeling vind wel plaas tydens die aanwending van die program. Die volledige program is aangebied vir die 13-jarige leerder.

Elkeen van bogenoemde temas word bespreek na aanleiding van 'n beskrywing van bevindings en analise en sintese van die aspek. Die bevindings sal bespreek word in die konteks van die leesontwikkelingsproses en die data word teenoor die literatuuroorsig ontleed.

5.2 *Fonologiese Prosessering*

5.2.1 Beskrywing van bevindings van Fonologiese prosessering

5.2.1.1 Bevindings by kleuterrympies

Uit die data aangebied in Tabel 5.1 is dit duidelik dat al die kleuters/leerder daarvan hou om na die kleuterrympies op die rekenaarskerm te kyk en te luister, vyf uit ses (83%) van die kleuters/leerder wil dit wel oorluister, vyf uit ses (83%) van die kleuters/leerder hou van die illustrasies en vyf uit ses (83%) van die kleuters/leerder herhaal die rympie deur dit self op te sê.

Tabel 5.1 Rympies

| Week 1 & 2 Direkte opmerkings van ouers (Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.) Name van leerders is fiktief | 1 Harri 2 jr Afr | 2 Mien 4 jr Eng | 3 Jaki 5 jr Eng | 4 Ana 5 jr Afr | 5 Jan 5 jr Afr | 6 Leen 13 jr Afr |
|--|---------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|--|
| Hou die leerder daarvan om na die rympies op die rekenaar te luister? | √ | √ | √ | √ | √ | √ Geniet dit verskriklik. Eerste blootstelling daaraan op 13 jr |
| Wil hy/sy dit oor en oor luister? | x | √ | √ | √ | √ | √ |
| Hou hy/sy van die illustrasies? | - | √ | √ | √ | √ | √ |
| Hoor jy hom/haar die rympie herhaal? | √ Net sommige woorde | √ | | √ | √ | √ Dra dit foutloos voor. |
| Ekstra informasie | | | | | | Rekenaar se klank is foutief, maar sy geniet dit nogtans. |

5.2.1.2 Bevindings by kleuterliedjies

Vier uit ses kleuters/leerder (66%) in Tabel 5.2 sing spontaan saam met die rympie-liedjies en vyf uit ses (83%) wil dit oor en oor luister. Slegs twee uit ses (33%) hou daarvan om die illustrasies te probeer teken en vyf uit ses (83%) herhaal die woorde van die rympie-liedjie deur dit self op te sê.

Tabel 5.2 Liedjies

| Week 3 & 4 (Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.) | 1 Harri 2 jr | 2 Mien 4 jr | 3 Jaki 5 jr | 4 Ana 5 jr | 5 Jan 5 jr | 6 Leen 13 jr |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|---|------------------------------|
| Sing die leerder spontaan saam met die rympie-liedjies ? | x | √ | | √ | √ | √ |
| Wil hy/sy dit oor en oor luister? | x | √ | √ | √ | √ | √ |
| Hou hy/sy daarvan om die illustrasies te probeer teken ? | X Nog te klein | | | √ | √ | X Het nie kleurkryte nie. |
| Hoor jy hom/haar die rympie-liedjie herhaal? | x | √ | √ | √ | √ | √ |
| Ekstra informasie | | | | Geniet dit | Geniet dit regtig om hierna te luister en leer dit gou aan. | |

5.2.1.3 Bevindings by stories

Al die kleuters/leerder (100%) het graag na die storie geluister en al die kleuters/leerder (100%), wou dit oorluister en vier uit ses (66%) hou daarvan om na die illustrasies te kyk en die storie te vertel (Tabel 5.3).

Tabel 5.3 Storie

| Week 5 & 6 (Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.) | 1 Harri 2 jr | 2 Mien 4 jr | 3 Jaki 5 jr | 4 Ana 5 jr | 5 Jan 5 jr | 6 Leen 13 jr |
|--|--------------------|---|--|------------------------------------|------------------------------------|--|
| Luister die leerder graag na die storie ? | √ | √ Baie graag | √ Ja hy hou veral van die storie | √ Ja beslis | √ Ja baie | √ Ja, baie graag, sy lees dit ook saam met die klank. |
| Wil hy/sy dit oor en oor luister? | √ | √ Ja, sy kan nie genoeg kry nie | √ 4 keer geluister | √ | √ | √ Sy luister gereeld elke aand. |
| Hou hy/sy daarvan om na die illustrasies te kyk en die storie te vertel? | X | √ Regte drama queen en hoofmeisie!! Onthou storie presies. | X Hou van illustrasies, Vertel nie oor nie | √ | √ | √ Sukkel eers, maar kry dit later reg met hulp. |
| Ekstra informasie | - | Sy geniet dit baie | Hou daarvan om in beheer te wees van rekenaar. Hy geniet die program baie en is gretig om klanke te maak bv Bouncy Ben, Clever Cat | Hulle is regtig mal oor Emmie Eend | Hulle is regtig mal oor Emmie Eend | Lees die storie graag, ook met gevoel en sonder foute. |
| | | cd's werk baie lekker | cd's werk baie lekker | | | |

5.2.1.4 Bevindings by stories van eie keuse

Die opdrag was dat die ouers vyf dae per week of meer, kleuterrympies en stories uit hulle eie versameling boeke tuis of biblioteekboeke vir die kleuters/leerder moes voorlees en hulle goed moes dophou om enige iets wat hulle opval neer te skryf op die afmerklys. Hierdie opdrag het ongelukkig aan die begin van die skoolvakansie die ouers bereik en al die kleuters/leerder het nie soos tevore deelgeneem nie. Slegs een kleuter en die 13-jarige leerder het deelgeneem en die afmerklyste is teruggestuur deur hulle ouers. Harri (2 jaar) se ma het van sy eie nuwe boeke voorgelees waarvan twee boeke sy gunsteling was wat hy oor en oor wou hoor. Na drie aande het hy die stories begin ken en vooruit gesê wat gaan gebeur. Leen (13 jaar) het boeke vir die ouderdom van 8 tot 9 jaar spontaan begin lees (Tabel 5.4).

Tabel 5.4 Eie rympies en stories

| Week 7 & 8 (Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.) Net twee ouers het hulle afmerklys teruggestuur. | 1 Harri 2 jr | 6 Leen 13 jr |
|---|--|--|
| Lees asb 5 dae per week of meer, rympies en stories vir die kinders. Dit kan byvoorbeeld 'n paar rympies en 1 storie per aand wees. Gebruik biblioteekboeke of van jou eie boeke. Hou die kinders mooi dop en vertel my enige iets wat jou opval. | Ek het vir Harri van sy eie boekies gelees wat hy nog nie goed ken nie. Hy het dadelik 'n paar gunsteling gekies en wou elke aand net daardie twee boekies lees. Na so drie aande het hy die stories begin ken en vooruit gesê wat gaan gebeur. | Biblioteekboeke (Gr. 2 tot 3-vlak) word nou spontaan gelees. |

5.2.1.5 Bevindings by herhaling van rympies, liedjies en storie op laserskyf (deel van multimediasprogram)

Die opdrag (Tabel 5.5) was dat die kleuters/leerder weer oor vyf dae moes luister na die rympies, liedjies en storie van die multimediasprogram wat hulle per laserskyf ontvang het. Die opmerkings is weer op die afmerklys aangeteken. Net een kleuter en die 13-jarige leerder het deelgeneem en die afmerklys is teruggestuur deur hulle ouers. Harri (2 jaar) het weer eens die storie verkies bo die rympies en liedjies en hy wou na twee dae net na die storie luister. Leen (13 jaar) het die rympies en veral die storie van “Lawwe Emmie Eend” geniet.

Tabel 5.5 Herhaling van rympies, liedjies en storie op laserskyf

| Week 9 & 10 (Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.) Net twee ouers het hulle afmerklys teruggestuur. | 1 Harri 2 jr | 6 Leen 13 jr |
|---|---|---|
| Laat die kinders asb weer luister na die rympies, liedjies en storie wat ek op cd vir hulle gestuur het, deel dit ook op oor 5 dae. Hou die kinders weer mooi dop en vertel my asb. | Harri het weer eens die storie verkies bo die liedjies en rympies en hy wou na so twee dae net na die storie luister. | Sy geniet die rympies en veral die storie van Emmie Eend. |

5.2.2 Analise en sintese van Fonologiese prosessering

Fonologiese Prosessering tydens hierdie studie is toegepas deur die opstel van rympies, liedjies en 'n storie op drie afsonderlike PowerPoint-aanbiedinge met teks, grafika en klank. Die beskikbaarheid van die program op elke kleuter/leerder se rekenaar, gee elke kleuter/leerder die geleentheid om herhaaldelik daarna te luister. Kinders geniet dit om oor en oor na rympies, liedjies en stories te luister en tydens die herhalende luister na die voorlesing en kyk na die illustrasies ter verduideliking, word woordeskat verryk en woordorde en sinskonstruksie ontwikkel. Die kleuter/leerder besef dat woorde wat gepraat word, ook geskryf kan word omdat kinders se ontwikkeling van luister, praat, lees en skryf, onderling verbind is (Morrow et al., 2011: 69; Justice et al., 2003:320). Al ses die kleuters/leerder (100%), het luistergenot getoon met betrekking tot die rympies, liedjies en die storie. Dit veroorsaak 'n kettingreaksie van verdere herhaling en vaslegging van klanke en

nuwe woorde en begrippe wat dan mettertyd spontaan gebruik word deur die kleuters/leerder. Die opmerkings van die ouers was dat die kleuters/leerder die rympies maklik kon begin aanleer, spontaan herhaal, selfs foutloos herhaal en selfs hulle eie rymklanke begin vorm het. Die 2-jarige kleuter het ook sommige woorde herhaal.

Die klank en ritme van 'n liedjie versterk die aanleer van woordeskat en woordorde. Deur die navorser se ondervinding met die aanleer van liedjies vir leerders in Gr. 1 is bevind dat sin-vir-sin aangeleer moet word oor 'n paar dae en die liedjie moet ook gereeld as agtergrondmusiek gespeel word. Die kleuters/leerder moet kans kry om die volgorde van die sinne stuk-stuk te memoriseer eers deur dit te sê en dan te sing. Hierdie onderrigtegniek het dus verlore gegaan met die PowerPoint-aanbieding, maar kan wel ingesluit word as 'n ekstra inoefeningsaanbieding.

Die storie het 'n genotvolle luisterervaring verskaf. Slegs genoeg herhaling van die storie sal die kleuters/leerder die selfvertroue gee om dit te wil vertel. Die 13-jarige leerder het saans, wanneer die ouer suster se skootrekenaar beskikbaar was, die hele gesin spontaan om die kombuistafel bymekaar gebring om na Lawwe Emmie Eend te luister en te kyk. Sy het ook die teks vir die storie ontvang en dit saam met die klank van die PowerPoint gelees wat haar selfvertroue baie versterk het en ook die hervertel van die storie aangemoedig het. In die tydperk waarin ons leef vandag het die lekker gesels om die tafel na ete grotendeels uitgesterf en die kyk van televisie die plek daarvan ingeneem. Dit is egter verblydend om hierdie spontaniteit waar te neem veral met die besef watter waarde dit vir die leerder inhou. Die medium waardeur die storie aangebied is, dit wil sê per rekenaar, het wel 'n kragtige uitwerking in vergelyking met die self lees van 'n boek of die ontbreek van voorlees deur 'n ouer wat net nie tyd daarvoor het nie. Interessant dat die aanwending van tegnologie die leerder help om die storie te kan lees en geniet en dat die luister daarvan deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding weer die gesin saambind om die kombuistafel.

Die ervaring van die 2-jarige kleuter in hierdie studie wie se eie voorkeurboeke aan hom voorgelees is, is positief om te sien. Na afloop van 'n paar aande se voorlees, kon hy die stories voorspel. Die gereelde voorlees van 'n storie aan 'n kind op die

ouer se skoot bly steeds die eerste keuse. Die ouer se namaak van die karakters, geluide en stemtoon maak die kind deel van die storie en al verhoog die spanning in die verhaal, is die ouer digby en voel die kleuter altyd veilig. Dit is hier waar Valencia en Sulzby (1991), se assesseringsinstrument in werking tree, “The Classification Scheme for Emergent Reading of Favorite Storybooks”, en dit word soos die naam sê, aangewend met storieboeke waarvan die leerders baie hou om na te luister.

Soos reeds beskryf onder Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid, het Fonologiese Prosessering te doen met die analiseringsvermoë van woorde, dus om woorde uit te klank (Neuman & Dickinson, 2003:15; Lonigan et al., 2000:597). Wanneer die kleuter dus herhaaldelik na ’n rympie luister, ontwikkel Fonologiese Sensitiwiteit om woorde wat rym te identifiseer. Hoe meer hierdie rymwoorde herhaal word met die ritme en lawwigheid van die rympie deur die voorleser, hoe meer verryk dit die kleuter/leerder se ontwikkelende klankproses. Sodoende word nuwe woorde ook gevorm. Hierdie is ’n mondelinge taalvaardigheid wat ontwikkel sonder die blootstelling aan skrif of letters en word mondeling uitgevoer met die leerders.

Vir die beginnerleser, soos die 13-jarige leerder in hierdie studie, is verdere vaslegging deur middel van ’n PowerPoint-aanbieding gedoen. Die leerder lees die rympie aan die linkerkant van die blad en vul die opdrag in die oop spasies in aan die regterkant van die blad met behulp van die gelese rympie. In Figuur 3.10 en 3.11 is die twee voorbeelde van ’n PowerPoint-aanbieding vir die beginnerleser.

Die herhaling van rympies en liedjies versterk ook die Fonologiese Geheue wat verwys na korttermyn-geheue vir mondelinge, klankgebaseerde informasie en die onmiddellike herroeping daarvan. Alhoewel beide die Afrikaanse en Engelse rympies en liedjies bekend is by meeste kleuters, bly dit steeds ’n aangename ervaring as gevolg van die beskikbaarheid van die rympies en liedjies op ’n rekenaarskerm om na te kyk en te luister. Een van die opmerkings van ’n ouer was dat die leerder in beheer voel en dit geniet om self die program te kan beheer om sodoende weer die betrokke deel te kan luister, selfs op die ouer se selfoon.

Addisioneel kan van musiek- en taalontwikkeling gesê word dat kleuterliedjies 'n taal in 'n genotvolle en bevredigende vorm aanbied wat die kleuter uitnooi om deel te neem. Die ritmiese spraakaktiwiteit en sang bied die kleuter wat 'n agterstand in taalverwerwing het 'n geleentheid om beter te artikuleer. Spontane sang moedig die kleuter aan om self sinne en frases te gebruik en deur die woorde te onthou, bevorder dit konsentrasie. Spontane beweging saam met sang bevorder spraakontwikkeling (Van der Merwe, 1993:15).

Die multimediasprogram bestaan verder ook uit die volgende wat net vir die 13-jarige leerder aangebied is om haar vordering intens en verklarend waar te neem en te verduidelik.

5.3 Skrifbewustheid

5.3.1 Beskrywing van bevindings van Skrifbewustheid

Met die aanvanklike evaluering (sien Bylaag H) van die 13-jarige leerder, Leen, toe 11 jaar oud in Julie 2009, kon sy nie die letters van die alfabet met die bygaande klanke identifiseer nie. Dit is met baie harde werk en herhaling aangeleer. Tans twee jaar later, ken sy al die letters met bygaande klanke, maar wanneer sy 'n woord skryf, sal sy nog steeds bevestig in haar woorde watter "i" gebruik moet word, die kolletjie "i" of die diep "u". Die memorisering van letters en die bygaande klanke is noodsaaklik. Lees behels die ontsyfering van teks, met eenhede letters na klank. Skryf behels die omskakeling van eenhede klank na eenhede letters. 'n Beginnerleser wat nie die letters van die alfabet kan herken en onderskei nie, gaan sukkel om die klank wat die letter verteenwoordig, te leer (Neuman & Dickinson, 2003:16).

Bylaag G (Tabel 1 tot 5) verwys na die resultate van die evaluering van die 13-jarige leerder, Leen, gedurende Mei 2011 en September 2011. Die tabelle wys die resultate voor en nadat sy met die multimediasprogram gewerk het. Ten opsigte van die enkel-, dubbelklanke en diftonge (Tabel 1) het sy die vaardigheid van herkenning en uitspreek van die klanke bereik. Met die gevorderde diftonge (Tabel 2) het sy die

vaardigheid van herkenning en uitspreek van die klanke gedeeltelik bereik, maar benodig nog aandag met die “ao”, “ea”, “oa”, “oi”, “ia”, “io”, “iaa”, en “ioo”-klanke. Die diftonge in Tabel 3 benodig ook aandag, maar die herkenning en uitspreek van woorde met deelteken, kappies en tweeletter-kombinasies is gedeeltelik bereik. Die resultate van die evaluering van woorde met tweeletter-kombinasies en drieletter-kombinasies (Tabel 4 en 5) aan die begin van ‘n woord) wys dat Leen die vaardigheid van herkenning en uitspreek bereik het.

5.3.2 Analise en sintese van Skrifbewustheid

Die 13-jarige leerder, Leen, is Afrikaanssprekend asook beide haar ouers. Sy is egter vanaf die eerste kwartaal in Gr. 1 tot die einde van die tweede kwartaal in Gr. 3 in Engels onderrig totdat haar moeder besef het sy vorder nie op standaard nie en kan ook nie lees nie. Vanaf die derde kwartaal in Gr. 3 is sy in Afrikaans onderrig sonder dat sy enigsins die Afrikaanse letters of klanke aangeleer het. Gedurende Julie 2009, in haar Gr. 5 jaar, het haar ouers hulp gesoek en vanaf Augustus 2009 is daar begin met leesonderrig op Gr. 1-vlak. Dit was ‘n baie lang en moeilike proses aangesien die Afrikaanse letters en klanke deeglik vasgelê moes word in haar brein sonder om die Engelse klanke te verloor. Verder moet in gedagte gehou word dat hierdie leerder nog nooit sukses in haar skoolloopbaan ervaar het nie en moedeloos is. Sy is intussen oorgeplaas met ondersteuning na Gr. 6 en is huidiglik in Gr. 7, maar het nie haar Junie-eksamen geslaag nie.

Daar is egter volgehou om haar addisioneel tot haar skoolwerk, naamlik weekliks te onderrig in die stap-vir-stap leer-leesproses. Gedurende Februarie 2011 kon sy vir die eerste keer ‘n Gr. 1-vlak storieboek lees. Sy kon dit redelik vlot lees, maar nog nie met begrip nie. Gedurende Julie 2011 is sy in hierdie studie se multimedialprogram ingesluit. Sy verlustig haar in die rympies, liedjies en storie al is sy 13 jaar oud, want in die eerste plek ken sy dit nie omdat sy nie vantevore genoeg blootgestel is daaraan nie en in die tweede plek omdat sy dit selfstandig kan lees. Sy lees die rympies, liedjies en storie tesame met die klankweergawe op rekenaar. Die storie op die laserskyf is sonder teks vir konsentrasie- en luisterdoeleindes. Die teks van die storie is intussen ook aan haar gestuur en dit lees sy nou vlot én met gevoel,

want sy boots die storieverteller op die laserskyf na. Hierdie vreugde van sukses en nuwe selfvertroue is wonderlik om waar te neem en volgens haar moeder lees sy spontaan tuis die biblioteek-storieboeke en tydskrifte waarin sy nie vantevore belang gestel het nie.

5.4 Mondelinge Taalgebruik

5.4.1 Beskrywing van bevindings van die Voorleesmetode

Wanneer 'n storie, byvoorbeeld "Lawwe Emmie Eend", voorgelees is aan die 13-jarige leerder, is die betrokke letter wat daardie spesifieke week aangeleer is, uitgewys volgens die skrifverwysingsstylmetode soos beskryf in 3.3.1.1. Aanvanklik is die letters soort by soort, een-een volgens patrone uitgewys oor 'n lang tydperk van verskillende voorlesings om vaslegging van letters te verbeter en verwarring te voorkom. Daarna word die letters soos volg uitgewys:

Medeklinker-letters is uitgewys byvoorbeeld "v" in "vis" en in "uitverkies".

Enkelvokale is uitgewys byvoorbeeld "a" in "kat".

Dubbelvokale is uitgewys byvoorbeeld "aa" in "kaas".

Diftonge is uitgewys byvoorbeeld "oe", "ou", "aai" in "boek, koud en taai".

Konsonant-samesmeltings is uitgewys byvoorbeeld "br-" in "bruin", "-lp" in "help".

Aanvanklik kon Leen nie die letters uitken nie totdat haar oë en brein met herhaalde oefening die patroon kon herken. Met groot opgewondenheid het sy vir die eerste keer die opbou van 'n woord uit verskillende klanke besef en met entoesiasme vooruit gewerk op haar eie.

5.4.2 Analise en sintese van die Voorleesmetode

Wanneer 'n leerder klinkers, mede-klinkers, enkelvokale, dubbelvokale, diftonge en konsonant-samesmeltings kan uitken in 'n teksgedeelte is dit asof mens dit sou uitlig

met kleur dat dit kan uitstaan. Met herhaalde lees van hierdie klanke is die uitspraak later outomaties en dit is waar vlot lees begin. Die konsonant-samesmeltings is ter verduideliking vergelyk met 'n gemengde vrugte “smoothie” byvoorbeeld “st-”, “skr-“. Die klanke word die een na die ander gelyktydig uitgespreek byvoorbeeld st-aa-n, staan en skr-i-f, skrif.

5.4.3 Afleidings

5.4.3.1 Beskrywing van bevindings van afleidings

Om afleidings te kan maak in 'n storie is die kern van leesbegrip. Daarom moet daar gereeld met die leerder gepraat word op 'n verduidelikende manier, aan hom/haar oorvertel, voorgelees, gesing en bespreek word, deur middel van rympies, versies, liedjies en stories soos met behulp van die multimedieprogram gedoen is.

Die 13-jarige leerder se Afrikaanse woordeskat is redelik beperk tot algemene opdragte rondom haar huis, skool en maats. Sou mens met haar 'n gesprek voer of jy hoor haar met iemand anders praat, is haar woordeskat 'n mengelmoes van Afrikaans en Engels. Sy gebruik onvanpaste woorde by gebrek aan die korrekte woorde. Haar bestaande woordeskat maak dit baie moeilik vir haar om afleidings te maak van 'n teks met sinne en begrippe waarvan sy die meeste woorde nie begryp of nog nooit gehoor het nie. Dit was daarom nodig om sin vir sin die storie van “Lawwe Emmie Eend” saam met haar te lees en te verduidelik totdat sy uiteindelik die verloop van die storie stuk-vir-stuk aan die navorser kon terugvertel. Haar geletterdheidsvlak is huidiglik op Gr. 2-vlak vir lees en klanke en dus nie op die gewenste Gr. 7-geletterdheidsvlak om die vakinhoud waarmee sy op skool besig is te hanteer nie.

5.4.3.2 Analise en sintese van afleidings

Die vaardigheid om afleidings te kan maak begin op 'n eenvoudige vlak van praat met jou kind van geboorte af. “Ons sit 'n mus op jou kop dan hou dit jou ore lekker warm teen die koue”. Dit is deel van die opvoeding van 'n kind en mens verduidelik

aanhoudend om begrip van die alledaagse tuis te bring, van versorging tot by dissipline. Stories is eintlik alledaagse gebeure in 'n boekvorm. Die ouer, familielid, kennis, versorger en onderwyser het dus 'n groot verantwoordelikheid teenoor elke kind met wie hy of sy te doen het ten opsigte van gereelde, beskrywende gesprekvoering en kommunikasie.

5.4.4 Woordeskate

5.4.4.1 Beskrywing van bevindings van Woordeskate

Woordeskate word gevorm deur uitgebreide gesprekvoering deur die oorvertel van gebeure of stories. Die nuutgevormde woordeskate en kennis gee die leerder selfvertroue. Leen sukkel om 'n gesprek te voer met beskrywende woorde. Wanneer sy die gelese storie oorvertel, is dit nie in vlot, vol sinne nie. Haar woordeskate is nie suiwer Afrikaans nie.

5.4.4.2 Analise en sintese van Woordeskate

Woordeskate is die basis van taal en geletterdheid (Roskos & Burstein, 2011:268). Woordeskatevorming vanaf geboorte is 'n deurlopende proses, want die mens leer voortdurend nuwe woorde en die gebruik daarvan in die korrekte konteks aan, veral deur die voorlees van stories en om na gesprekke te luister. Die voor die hand liggende manier om woordeskate aan te leer en te verduidelik, is deur stories te lees. Storieboeke maak die kleuter vertrouwd met taal en leer woordeskate aan op 'n hoër vlak as die alledaagse informele kommunikasie. Dus word die leerder se woordeskate verbeter en dien ook as voorbereiding vir lees (Verhallen & Bus, 2010:55).

Dit is dan duidelik dat die leerder wat nie blootstelling aan gesprekvoering en storievertellings vanaf geboorte gehad het nie, baie vinnig 'n agterstand ontwikkel in begripsvermoë en woordeskate.

5.5 Vroegtydige Leesgedrag

5.5.1 Beskrywing van bevindings van Vroegtydige Leesgedrag

Die konsepte oor boeke en skrif is vir 13-jarige leerder aangeleer deur die maak van 'n boek deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding. Sy het geleer dat 'n boek 'n voorblad met 'n titel en 'n skrywer het. Reeds behandelde werk oor klanke en werkopdragte is daarin geplaas. Die boek is ook vir haar uitgedruk op papier sodat sy daardeur kon blaai. 'n Tweede boek is deur middel van die program "2Create a Superstory" geskep. Dit bevat eenvoudige teks en die grafika is gedeeltelik geanimeer en die leser kan deur die klik van die muis self omblaai. Die leerder kan deur middel van hierdie oefening die konsepte oor boeke en skrif herken. Die hele oefening deur die skep van boeke was vir Leen 'n openbaring en sy was gretig om dit te lees.

5.5.2 Analise en sintese van Vroegtydige Leesgedrag

Die konsepte oor boeke en skrif bly in menige klaskamer agterweë, maar dit is egter baie noodsaaklik om hierdie aspek van lees in die regte konteks vir die leerder te verduidelik. Kinders is leergierig en deur die maak van 'n boek kan elke konsep oor boeke en skrif uitgebeeld en verduidelik word.

5.6 Letterkennis en vroeë Woordherkenning

5.6.1 Beskrywing van bevindings van Letterkennis en vroeë Woordherkenning

Aangesien die 13-jarige leerder met die gebruik van die multimedialprogram 'n goeie agtergrondskennis van medeklinkers, enkelvokale, dubbelvokale, diftonge en konsonant-samesmeltings verwerf het, was hierdie afdeling vir haar 'n aangename uitdaging om te bewys dat sy opdragte betreffende letterkennis en vroeë woordherkenning met sukses kon uitvoer. Die Letterkennis en Vroeë Woordherkenning is mondeling en telefonies met behulp van die storieteks met die leerder gedoen. Sy kon die verskillende klanke met kleur omkring en terselfdertyd

die klanke neerskryf in dieselfde kleur, byvoorbeeld die klank “ooi” omkring en dan ‘n lys van eie woorde byvoorbeeld “rooi, goo” in dieselfde kleur maak. Hierdie tipe opdragte, die omkring en neerskryf van woorde met dieselfde klank, het duidelik Leen se selfvertroue verbeter en sy was gretig om die res van die teks self te voltooi wat sy dan wel foutloos gedoen het.

5.6.2 Analise en sintese van Letterkennis en vroeë Woordherkenning

Volgens verskeie navorsers (Morrow et al., 2011:74; Lancaster, 2003:5; Hill & Launder, 2010:241) word die letters in ‘n leerder se naam en letters wat volop in sy/haar omgewing is soos die “M” van McDonald’s eerste aangeleer. Dit is die spontane leer van letters op ‘n baie jong ouderdom. Sodra die onderrigproses meer formeel word soos in Gr. R en Gr. 1 is die aanleer van letters op papier deur middel van die onderskeie patrone meer verkieslik (sien afdeling 3.3.1.1). Dit gee aan die leerder ‘n verwysingsraamwerk en spesifieke orde waarna hy/sy kan teruggaan soos ‘n woordeboek en hierdie agtergrondskennis het vir Leen ‘n “resep” gebied waarvolgens sy te werk kon gaan om self opdragte met selfvertroue te kon voltooi.

In afdeling 3.3.1.2 (Figuur 3.7) is ‘n voorbeeld van klanke met illustrasies wat aan die begin van die onderrigproses in 2009 in uitgedrukte vorm aan die 13-jarige leerder gegee is. Tydens die 13-jarige leerder se deelname aan die multimediatprogram in 2011 is hierdie klanke verder vasgelê deur middel van ‘n PowerPoint-aanbieding oor stories oor die ontwikkeling van letters en skrif (Figuur 3.6). Hierdie stories oor die verskillende “patroonfamilies” en die bygaande letters het op ‘n prettige manier die 13-jarige leerder se letter- en klankkennis verder verbeter. Die letters kon dus herken word op die blad met die letters, illustrasies en woorde daarnaas byvoorbeeld:

v  vis (sien Figuur 3.7)

of met die stories oor letters byvoorbeeld:

Perdjiespringpatroon vvvvv v, w, k, x, z (sien Figuur 3.6).

Bogenoemde dien as 'n verwysingsraamwerk vir die leerder om selfstandig te kan werk sonder ontmoediging, maar wel met selfvertroue.

5.7 Taalontwikkeling

5.7.1 Beskrywing van bevindings van Taalontwikkeling

Daar is deur die navorser twee keer per week per telefoon met die 13-jarige leerder geskakel. Tydens hierdie uurlange werksessie is 'n storieboek voorgelees waarvan die leerder op die uitgedrukte teks kon volg en saamlees. Deur gesprekvoering met die leerder oor die gelese storie ("Lawwe Emmie Eend") en leesonderrig (sien 3.3.1) is daar opgelet dat daar 'n verbetering in die gebruik van woordeskat met die gebruik van langer sinne met groter sintaktiese kompleksiteit was. Verder is daarop gelet of die leerder die storie kon oorvertel in die korrekte volgorde met die gebruik van die nuut aangeleerde woordeskat. (Bylaag F verskaf die volledige afmerklyste van die 13-jarige leerder ten opsigte van die Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid en Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid wat behandel is tydens die telefoongesprekke met die onderskeie datums en opmerkings).

Die 13-jarige leerder kon met die nuut aangeleerde woordeskat die storie van "Lawwe Emmie Eend" oorvertel, maar sodra sy oor haar nuwe hond vertel, het sy nie in vlot sinne met suiwer woorde haar hond beskryf nie. Daar was 'n duidelike verskil tussen die oorvertel van die behandelde storieteks en gebeure in en om die 13-jarige Leen se huis.

Die storie is herhaaldelik gelees en dit verklaar die gemak waarmee sy dit kon oorvertel. Die volgorde van die leerder se eie verhaal oor gebeure in haar eie omgewing wat sy oorvertel het, was korrek en sy het met meer selfvertroue gepraat alhoewel woordeskat vir uitdrukkingsvermoë soms ontbreek het.

Vrae oor die gelese teks is aan haar gestel wat sy met gemak kon antwoord, maar sy het nog gesukkel om haar eie vrae te formuleer. Die uitspraak van woorde is al baie meer gemaklik deurdadig dat die leerder die verskillende enkelvokale, medeklinkers,

dubbelvokale, diftonge en konsonant-samesmeltings kan herken en kan uitspreek met vertroue. Dit sal egter 'n langer tydperk in die onderrig van begeleide lees met nog meer boeke verg om al bogenoemde aspekte vir Taalontwikkeling te kan behaal, maar met Leen se huidige vordering en entoesiasme is dit moontlik.

5.7.2 Analise en sintese van Taalontwikkeling

Die leesproses begin funksioneer wanneer 'n leerder klanke en letters kan ontleed, saamvoeg, in woorde herken en wanneer die leerder oor 'n groot sigwoordeskat beskik (Morrow et al., 2011:76). Gedurende Gr. 6 het die getalle van die leerders in die klas gewissel tussen 40 en 50 leerders wat vordering verder bemoeilik het omdat die medium van taalonderrig in Leen se geval verander het. Tydens die toetsing in 2009 deur die navorser is 'n verwarring tussen die uitspreek van Engelse en Afrikaanse klanke en letters bemerk en dit het haar vordering belemmer.

5.8 *Luister- en Leesbegrip*

5.8.1 Beskrywing van bevindings van Luister- en Leesbegrip

Luister- en leesbegrip (Morrow et al., 2011:77-78; Dooley & Matthews, 2009:272-274) word gevorm wanneer die leerder reageer op letterlike vrae oor 'n teks om te kan afleidings maak oor die teks. Sodoende kan die leerder 'n storieteks oorvertel omdat hy/sy die verloop en struktuur van die storie verstaan, soos byvoorbeeld die agtergrond, tema, episodes en einde van die storie. Die leerder kan die gebeure van die storie in verband bring met werklike lewenservaring.

Die 13-jarige leerder kan reeds reageer op die letterlike vrae oor die teks, op die vrae oor afleidings van die teks, uitkomstige voorspel en teks hervertel (sien 4.3.4 en Bylaag F nommer 2 in Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid).

5.8.2 Analise en sintese van Luister- en Leesbegrip

Begrip is die einddoel van lees (Morrow & Gambrell, 2011: 78). Indien 'n leerder nie kan begryp wat hy/sy lees nie is die leesvaardigheidsproses onvoltooid. By die vertel van 'n nuwe storie is dit raadsaam om deur die boek te blaai en die verloop van die storie te voorspel deur na die illustrasies te kyk en ook moeilike woorde vooraf te verduidelik en vrae te vra oor die betrokke storie.

Tydens die lees van die storie is die leerder gevra om haar oë te sluit en haar verbeelding te gebruik om klanke te hoor, reuke te ruik en haarself in die storiekarakters se rol te visualiseer. Mondelinge vrae is hier en daar gevra vir die behoud van die leerder se konsentrasie en luistervaardighede. Sodoende ervaar die leerder die storie met beter begrip. Om aan te dui dat die leerder wel begrip vir die storie toon, is gevra dat die leerder die gelese storie teken.

5.9 Skriftelike Ontwikkeling

5.9.1 Beskrywing van bevindings van Skriftelike Ontwikkeling

Skryf bepaal of leerders gemotiveerd self kan skryf deur letters en klanke te kan konnekteer om geskrewe taal te verteenwoordig. Die leerder behoort geskikte spelling en punktuasie te kan gebruik en geskrewe take te kan uitvoer soos die opstel van 'n lys.

Die 13-jarige leerder Leen kan wel self skryf, maar is vir die korrekte spel van die woorde steeds afhanklik van 'n volwassene (sien Bylaag I). Sy kan wel klanke konnekteer in 'n woord met die onderskeie lettervorms. Die oorblywende aspekte soos spelling, punktuasie en uitvoering van geskrewe take moet nog behaal word en is ook die oorsaak van onvoldoende akademiese prestasie.

5.9.2 Analise en sintese van Skriftelike Ontwikkeling

Die teorie oor Vroegtydige Geletterdheid (Morrow et al., 2011:80; Justice et al., 2003:320) integreer luister, praat, lees en skryf. 'n Verbetering van een van hierdie taalvaardighede het 'n verbetering in al die ander tot gevolg omdat dit onderling verbind is met mekaar. Dus deur lees en skryf meewerkend aan te leer, word beide vaardighede ontwikkel.

5.10 Evaluering

Die 13-jarige leerder is gedurende Julie 2009 (toe 11 jaar oud) op versoek van haar ouers en 'n kliniese sielkundige deur die navorser getoets om vas te stel op watter standaard haar leesvaardighede is, aangesien sy skolasties ondergemiddeld gevaar het op daardie stadium (sien Bylaag H). Sy kon slegs gedeeltelik enkelvokale en medeklinkers uitken, maar geen dubbelvokale, diftonge of konsonant-samesmeltings nie.

Vir hierdie studie is die 13-jarige leerder gedurende Mei 2011 voor die begin van haar deelname aan hierdie studie geëvalueer en ook in September 2011 na haar deelname (sien Bylaag G). Die evaluering was ten opsigte van woorde met spesifieke klanke (sien Bylaag G), (Departement van Basiese Onderwys, 2002).

Aangesien die 13-jarige leerder, Leen, (11 jaar in 2009) alreeds in Gr. 5 was, is daar deur die navorser (voor hierdie studie) besluit om haar met die dele-na-die-geheel-benadering ("bottom up") as leesmetode te leer lees vanaf Gr. 1-vlak omdat dit haar standaard van leesvaardighede was na aanleiding van die evaluering in Julie 2009. Hierdie leesmetode sou haar 'n verwysingsraamwerk bied om na terug te verwys indien sy nie 'n klank kon onthou nie (sien 3.3.1.1). Soos reeds vermeld, is Leen by hierdie studie ingesluit om die uitwerking van die multimedieprogram op haar leesvaardighede te toets en om uit te vind of dit wel 'n verskil gemaak het.

Sy toon 'n merkbare vordering soos waarneembaar is op die afmerklyste (sien Bylaag G). Haar selfvertroue het verbeter en sy lees uit haar eie tydskrifte en

storieboeke in haar eie huis volgens haar moeder. Selfs met die weeklikse telefoongesprekke het sy begin toon dat sy klank-, spel- en leesopdragte eers self wil probeer voordat die navorser haar help. Die aanwending van die multimedialprogram op rekenaar het Leen beslis interesseer en die aanbieding deur middel van rympies, liedjies en stories het haar aangespoor omdat meeste mense van stories hou. Vertellings bly die kern van radio- en televisieprogramme, boeke, tydskrifte en selfs akademiese dokumente.

Hoofstuk 6

Gevolgtrekking

6.1 Inleiding

Die algehele doelstelling van hierdie navorsingsstudie is 'n ondersoek na die bevordering van Vroegtydige Geletterdheid deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker.

Die spesifieke navorsingsdoelwitte om die algehele doel van hierdie navorsingsstudie te bereik, is soos volg:

- die vasstelling volgens navorsing van die stadium waarop die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter begin
- die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling volgens 'n literatuuroorsig van die nuutste navorsing en eie onderwysondervinding
- die vasstelling van die vaardighede wat aangeleer behoort te word om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom
- die opstel van 'n multimediasprogram om leesontwikkeling te bevorder en
- die vasstelling van die uitwerking van 'n multimediasprogram op:
 - kleuters vanaf 2 tot 5 jaar
 - een 13-jarige leerder wat nie vlot en met begrip lees nie.

6.2 Navorsingsdoelwitte: Opsomming van bevindings en gevolgtrekkings

6.2.1 Beginstadium van die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees by die kleuter

Die literatuuroorsig identifiseer dat geletterdheidsontwikkeling by geboorte begin en deur blootstelling by die huis, skool, in die gemeenskap en deur lewensegte

ervarings ontwikkel (Morrow et al., 2011:69; Teale & Sulzby, 1989:1-15). Daardie eerste woorde wat 'n ma met haar baba praat na geboorte en bly praat wanneer sy die baba bad, voed en troetel, is die begin van taal- en leesontwikkeling. Die ouer of oppasser se woorde in hulle gewone geselstrant, self-opgemaakte rymwoorde, kort rympies, uittelrhythmes, aksie-rhythmes en liedjies vorm alreeds deel van die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid wat bestaan uit Fonologiese Prosessering, Skrifbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede. Daarna volg vertellings en stories. Al hierdie kontak met taal vorm die begin van kleuter-geletterdheid.

Kleuters leer nie vir die eerste keer eers lees wanneer hulle formele opleiding op skool kry nie (Lancaster, 2003:5; Hill & Launder, 2010:241). Jong kleuters (1-2 jaar), raak betrokke by visuele en grafiese verteenwoordiging van betekenis, byvoorbeeld die letters op kosverpakkings, speelgoed, klere, advertensieborde, padtekens en televisie. Verder vra kinders vrae, ouers gesels met hulle kinders, lees of vertel stories en kinders luister na liedjies. Sodoende hoor hulle verskeie klanke en begin mettertyd letters identifiseer op 'n spontane manier. Teen die ouderdom van 3 jaar, onderskei die kleuters tussen teken en skryf. Teken word deur middel van sirkelvormige bewegings gemaak en skryf deur middel van lineêre bewegings. Die kleuter besef dat skrif grafies, twee-dimensioneel op papier weergegee kan word, so ook teken. Skrif kan egter ook hardop gelees word en tekeninge kan ook beweeg in tekenprente (Lancaster, 2003:5).

Die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees word verder onderskryf deur Hill en Launder (2010:241) se standpunt dat leesontwikkeling ondersteun word deur mondelinge taalvaardighede. Saracho en Spodek (2007:1) bevind dat mondelinge taalvaardighede dien as die fondasie vir leer-lees omdat die kleuter kennis put uit die betekenis van saamgevoegde sinne en klanke wat hy/sy hoor. Volgens Hill en Launder (2010:241) en ook Bradley en Bryant (1983) toon navorsing dat daar oor die afgelope 20 jaar 'n sterk skakel is tussen fonologiese bewustheid (klanke) en die vermoë om te leer lees en spel. Daar is bevind dat leerders se fonologiese bewustheid, veral rym en alliterasie, 'n kragtige effek het ten opsigte van die uiteindelijke sukses om te leer lees, aangesien leerders ooreenkomstige afleidings maak ten opsigte van die verband tussen die skrifteken en die klank self. Om met die

kleuter te gesels het groot waarde, maar dit is noodsaaklik om daarmee saam gereeld stories, rympies en liedjies voor te lees en te sing, want dit is waar die mondelinge taalvaardighede en fonologiese bewustheid ontwikkel veral deur die effek van rym en alliterasie.

Navorsing toon dus dat die natuurlike ontwikkelingspatroon van leer-lees baie vroeër begin as in Gr. R of selfs Gr. 1 en wel by geboorte. Hierdie ontluiking van geletterdheid by die kleuter word Vroegtydige Geletterdheid genoem, maar dien ook as grondslag vir die ontwikkeling van konvensionele lees- en skryfvaardighede in Gr. 1 ("Emergent Literacy") (Morrow et al., 2011:69; Justice et al., 2003:320).

6.2.2 Die bepaling van die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling

Die proses om te volg vir geletterdheidsontwikkeling word vir hierdie studie bepaal deur die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid bestaande uit Fonologiese Prosessering, Skrifbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede en beïnvloed die leer-leesproses (Neuman & Dickinson, 2003:12; Greaney & Arrow, 2012:11; Lonigan et al., 2000:596). Die Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid word oorgedra deur die gebruik van stories, rympies, versies en liedjies by kleuters. Kleuterliteratuur is van groot waarde vir vroegtydige geletterdheidsontwikkeling deur die lees van storieboeke, die voorleesmetode van stories, die waarde van die vaardigheid om afleidings te kan maak en vroegtydige begrip.

Vanaf Gr. 1 behoort elke leerder die geleentheid te kry om aan 'n deeglike leer-leesprogram deel te neem met algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid (Morrow & Gambrell, 2011:73), om sodoende ten volle leesvaardig te word.

Onder Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid, ressorteer die volgende in kort:

- Vroegtydige Leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif)
- Letterkennis en Woordherkenning
- Taalontwikkeling
- Luister- en Leesbegrip

- Skriftelike Ontwikkeling (Morrow & Gambrell, 2011:73)

6.2.3 Vaardighede benodig om op standaard, vlot en met begrip te kan lees volgens ouderdom

Kleuterliteratuur ondersteun en help die ouer, onderwyser en oppasser in die oordra van kennis na die kleuter/leerder. Volgens Bornstein en Putnick (2012:46) kan die ouer, oppasser en onderwyser tot hulp wees om die kleuter/leerder te onderrig en te help sosialiseer en aan te pas volgens sy ouderdomsvlak in die verskillende lewensrolle waarmee die kleuter/leerder te doen kry soos hy/sy grootword. Hierdie taak behoort deurgevoer te word totdat die kleuter/leerder volwassewording bereik.

Om stories voor te lees aan kleuters/leerders is nie net 'n aangename ervaring nie, dit sluit ook in die herkenning van letters en die begrip dat letters die gelese storie verteenwoordig. Die lees- en skryfontwikkelingsproses ontwikkel vanuit die voorlees van storieboeke.

Deur die voorlees van storieboeke aan kleuters/leerders kan aspekte soos skrifverwysingsstyl, vroegtydige begrip en woordeskat toegepas en ontwikkel word. Gedurende die Vroegtydige Geletterdheidsfase ontwikkel die kleuter/leerder inleidende of voorafgaande vaardighede in skriftelike taalbewustheid soos byvoorbeeld skrifkonsepte, woordkonsepte en alfabetiese kennis (Justice & Ezell, 2004:186). Hierdie vaardighede word veral aangeleer tydens die voorlees van storieboeke deur middel van die skrifverwysingsstylmetode van voorlees. Die skrifverwysingsstylmetode (Justice & Ezell, 2004:186; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009:67) verwys na die gebruik van 'n volwassene as leser se verbale en nie-verbale leidrade om die kleuter/leerder se aandag te lei na die vorming en gebruik van letters en later woorde.

Mondelinge Taalvaardighede soos woordeskat en die vermoë om binne sinsverband betekenisvol die woorde te kan saamvoeg, is van kardinale belang vir leesbegrip (Van Kleeck, 2008:627). Dit is ook noodsaaklik dat die leerder nuwe woorde hoor,

maar daarmee saam ook die betekenis leer. Eie kennis van die leerder word ook verweef in die begrip van 'n vertelling.

Om afleidings te kan maak in 'n storie is die kern van leesbegrip. Dit is bewys dat indien 'n leerder probleme ondervind met afleidings maak, hy probleme gaan hê met leesbegrip (Cain & Oakhill, 1999:698).

Woordeskat is die basis van taal en geletterdheid (Roskos & Burstein, 2011:269). Woordeskatvorming vanaf geboorte is 'n deurlopende proses, want die mens leer gedurig nuwe woorde en die gebruik daarvan in die korrekte konteks aan. Jalongo en Sobolak (2011:421) is van mening dat die hoeveelheid gesprekke tussen kleuters en volwassenes verbale taalontwikkeling voorspel. Die kleuter behoort aktief betrokke te wees by die gesprekke en deurdat die kleuter soms as verteller optree, word woordeskat gebou. Ouers, onderwysers, familieledes, vriende en oppassers kan gedurig 'n gesprek voer met die leerder deur middel van suiwer woordeskatgebruik. Nuwe woorde kan byvoorbeeld uitgewys en herhaal word in die regte konteks en deur verskillende voorbeelde te gebruik. Dus tydens enige roetine-aktiwiteite soos eet, bad, aantrek, storieleestyd of 'n motorrit, kan die geleentheid gebruik word om woordeskat te ontwikkel. Begripvorming geskied die beste tydens praktiese ervaring. Die oorvertel van gebeure of stories ondersteun die nuutgevormde woordeskat en kennis en gee die leerder selfvertroue (Roskos & Burstein, 2011:269). Die voorlees van storieboeke deur volwassenes aan kinders is noodsaaklik en word gereken as 'n onmisbare vereiste vir woordeskat.

Verbeeldingsspel deur dramatisering van 'n storie is ryk aan woordeskat en ook die geleentheid om nuwe woorde te gebruik (Roskos & Burstein, 2011:270). Die kern van woordeskatontwikkeling bly egter steeds dat daar vanaf geboorte gereelde gesprekvoering met die kleuter moet plaasvind en daar behoort op 'n gereelde basis stories vertel en voorgelees te word. Woorde en begrippe moet altyd verduidelik word. Hoe meer intens en gereeld woordeskatontwikkeling plaasvind, hoe beter en vinniger kan die kleuter se taalgebruik en begrip ontwikkel. Storieboeke maak die kleuter/leerder vertrouwd met taal, die kleuter/leerder se woordeskat verbeter en hierdie woordeskat dien as voorbereiding vir lees (Verhallen & Bus, 2010:54).

6.2.4 Die opstel van 'n multimediaprogram om leesontwikkeling te bevorder

In aansluiting tot die woordeskatontwikkeling deur die voorlees van storieboeke by leerders sê Verhallen en Bus (2010) dat meer kennis van woorde verkry word deur geanimeerde stories. Volgens Segers en Verhoeven (2002) is daar definitiewe leervooredele vir die leerder deur interaktiwiteit met rekenaars en die leerders geniet dit. Multimedia ondersteun geletterdheidsdoelwitte soos:

- om vertrouwd te raak met boeke en stories,
- die uitbreiding van woordeskat,
- die verhoging van meta-linguistiese bewustheid (speel met die klanke byvoorbeeld “silly billy”) en
- die ontdekking van letters en klanke en die onderlinge ooreenkoms daartussen.

Rekenaargebaseerde leesprogramme bevorder die vaslegging van Fonologiese Bewustheid (Segers & Verhoeven, 2002:207; Mioduser, Tur-Kaspa & Leitner, 2001:54). Stories met grafika, klank en emosies bevorder Mondelinge Taalgebruik, begrip en memorisering (Roskos & Burstein, 2011:268; Verhallen, Bus & de Jong, 2006:410).

Die multimediaprogram van hierdie studie is opgestel volgens die inligting verkry uit die literatuuroorsig. Die program is gerig op Grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid asook die Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid (Morrow & Gambrell, 2011:73).

Beide die kleuters en leerders het aanklank gevind by die luister en kyk na die multimediaprogram se rympies, liedjies en storie in die studie. Die 13-jarige leerder wat waargeneem is, het daarna gekyk op 'n gereelde basis en haar vlotheid en leesvermoë het verbeter, aangesien sy die verteller hoor lees en gevolg het op haar eie teks. Dit was vir haar meer aangenaam om dit met behulp van 'n rekenaar te herhaal eerder as om dit herhaaldelik in 'n boek te lees. Kinders, groot en klein, hou van geanimeerde stories op televisie.

6.2.5 Die vasstelling van die uitwerking van 'n multimediasprogram

Die Multimediasprogram in hierdie navorsing is vir kleuters tussen die ouderdom van 2 en 5 jaar.

Volgens die data-insameling in Hoofstuk 5 het die kleuters en een leerder 'n 100% luistergenot getoon met betrekking tot die rympies, liedjies en storie. Die opmerkings van die ouers was dat leerders die rympies maklik kon begin aanleer, spontaan herhaal, selfs foutloos herhaal en selfs hulle eie rymklanke begin vorm het. Die 2-jarige seuntjie Harri kon ook seker woorde van die rympies herhaal. Met die liedjies het die kleuters/leerder spontaan saamgesing en is daar ook herhalend na die liedjies geluister. Harri die 2-jarige het wel na die liedjies geluister, maar was nog te jonk om saam te sing. Met die storie het die ouers veral waargeneem dat Mien, die 4-jarige dogtertjie, byvoorbeeld oor en oor na die storie geluister het, dit woordeliks presies onthou het as gevolg van die herhalende luister na die storie en dit bly geniet het. Jaki, die 4-jarige seuntjie, het vier keer na die storie geluister en baie gehou van die illustrasies. Hy het sy eie name met eenderse beginklanke gevorm soos byvoorbeeld "Bouncy Ben" en "Clever Cat" en het daarvan gehou om in beheer te wees van die multimediasprogram op die rekenaar. Ana en Jan, die 5-jarige tweeling, het ook oor en oor met genot na die storie van Emmie Eend geluister. Die 13-jarige leerder, Leen, het die storie eers gereeld geluister en daarna geles saam met die klank op die PowerPoint-aanbieding. Na die herhalende luister en saamlees het sy die storie foutloos geles vanaf die teks met gevoel in haar stem. Leen het dit aanvanklik moeilik gevind om die storie te vertel volgens die illustrasies, maar het selfs dit met verloop van tyd ook bemeester. Hierdie kettingreaksie van verdere herhaling en vaslegging van klanke en nuwe woorde en begrippe veroorsaak mettertyd spontane gebruik deur die leerder.

Die 13-jarige leerder is vir die afgelope twee jaar onderrig in leesvaardighede. Werk aan haar is per e-pos versend wat bestaan het uit PowerPoint-aanbiedinge en Word dokumente en sy is weekliks per telefoon ook ondersteun en gehelp. Die laaste drie maande, Julie tot September 2011, het sy deelgeneem aan die multimediasprogram vir hierdie studie. Haar leesvordering het ooglopend versnel asook haar entoesiasme

en leergierigheid en die motivering om take op haar eie te wil voltooi. Sy het vir die eerste keer selfvertroue begin toon en ook emosie gewys deur vir haarself te lag. Hierdie sukses is afkomstig van 'n leerder wat al soveel mislukkinge in haar skoolloopbaan moes trotseer omdat sy nie kon lees nie. Hierdie program kan vir soveel meer leerders met dieselfde probleem tot hulp wees.

Die 2-jarige deelnemer aan hierdie program, wat sy gunsteling storieboeke kon uitkies om na te luister en dit aand-vir-aand wou hoor en self begin vooruitvertel het, is 'n voorbeeld van die sukses van herhalende aksie van storielees wat kinders verlang. 'n Rekenaarstorie is ideaal vir die ouer wat te min tyd het om 'n storie te bly herhaal. Alhoewel die eerste keuse vir die voorlees van 'n storie altyd die ouer self bly, is daar tydens hierdie studie bevind dat ouers se tyd dikwels beperk is en die gebruik van klankopnames van stories 'n alternatief bied.

6.3 Aanbevelings

Die gevolgtrekking van die navorsingsdoelwitte dui op 'n aanbeveling aan ouers, opvoeders en die gemeenskap dat leesvaardigheidsontwikkeling elkeen se verantwoordelikheid teenoor kleuters en kinders is met wie hulle daagliks te doen het in die sin van gesels, verduidelik, stories voorlees, sing en aksierympies speel.

Leerders wat leer lees deur middel van die Grondslagvaardighede van Fonologiese Prosessering, Skryfbewustheid en Mondelinge Taalvaardighede, het 'n sterk fondasie vir die leer-leesproses. Leerders wat nie die blootstelling aan 'n gebalanseerde onderrigbenadering gehad het nie, ervaar onvoldoende akademiese vordering en het 'n tekortkoming aan taalgebruik en woordeskat.

Die luister en kyk na die multimedieprogram se rympties, liedjies en storie het groot aanklank gevind by al die leerders in die studie. Kinders, groot en klein, hou van geanimeerde stories, daarom is dit 'n ideale geleentheid om leesvaardighede deur middel van multimedieprogramme aan te bied. Dit versnel leesvaardigheidsontwikkeling en kan aangewend word vir soveel leerders wat mislukkinge in hulle skoolloopbaan moet trotseer omdat hulle nie kan lees met vlotheid en begrip nie. Die

2-jarige deelnemer aan hierdie program is 'n sprekende voorbeeld van die grondslagvaardighede van Vroegtydige Geletterdheid vir die begin van leesontwikkeling. Hierdie deelnemer het daarvan gehou om na die rympies, liedjies en storie op die rekenaar te kyk en te luister. Alhoewel hy nog nie herhalend wou kyk en luister na die rympies, liedjies en storie nie, het hy tog sekere woorde begin herhaal. Tydens week 7 en 8 het die 2-jarige kleuter sy eie gunsteling storieboek gekies en na drie aande se lees, het hy die stories begin ken en vooruit voorspel.

6.4 Voorstelle vir verbetering

Indien die studie weer uitgevoer sou word, sal die stuur van medialeërs verder verfyn moet word. Kort video snitte (in Engels: video clips) van rympies, liedjies en stories kan aflaaityd en versendtyd bespaar.

Alle ouers het nie dieselfde vlak van rekenaarvaardigheid nie en beskik ook nie oor genoeg datatyd vir Internetgebruik om groot lêers af te laai nie.

Tyd behoort afgestaan te word vir ekstra verduideliking aan die deelnemers ten opsigte van die rekenaar se gebruik. Indien daar met leerders wat reeds probleme het, gewerk word, is die samewerking van ouers vinniger en meer presies aangesien die ouer dringend hulp soek en desperaat is. So 'n ouer maak tyd al het hy ook nie tyd nie. Daarom sal die navorser die multimediasprogram meer gebruikersvriendelik vir kleuters/leerders maak om die ouer tot hulp te wees en meer te fokus op die gebruik van die rekenaar vir die jonger leerder om sodoende die leerder meer selfstandig te maak, maar tog ook nie heeltemaal ouerbetrokkenheid uit te skakel nie.

'n Meer gebruikersvriendelike voorbeeld (sien Figuur 6.1) is om 'n afmerklys te skep vir kleuters/leerders met 'n illustrasie van die karakter Emmie Eend uit die storie "Lawwe Emmie Eend" wat hul met verskillende gegewe hou-daarvan-gesiggies of hou-nie-daarvan-gesiggies op dieselfde blad kan "afmerk".



Figuur 6.1 Afmerklys vir kleuters/leerders

Die verspreiding van die ouderdomme van die ses deelnemers was bevredigend. Vier ander deelnemers het reg aan die begin van die studie onttrek, 'n 2-jarige, 'n 4-jarige, 'n 5-jarige en 'n 9-jarige en sou wel die data vermeerder het. Daar kon meer gedetailleerde vrae aan die ouers gestel gewees het wat meer inligting sou verskaf het om te ontleed en gevolgtrekkings van te maak.

6.5 Slot

In hierdie tesis is daar ondersoek hoe 'n interaktiewe multimedieprogram gebruik kan word om geletterdheidsontwikkeling te bevorder. In aansluiting by die literatuur-oorsig, bly dit vir elke ouer noodsaaklik om net soos 'n kleuter fisies en geestelik versorg moet word, hy/sy ook gestimuleer behoort te word ten opsigte van geletterdheidsontwikkeling. Ouerbetrokkenheid en –begeleiding is ten alle tye nodig tydens die ontwikkelingsproses van die kleuter/leerder om te verseker dat elkeen in sy/haar totaliteit kan ontwikkel tot volwassenheid.

Bronnelys

Ball, J. 2008. *Promoting young indigenous children's emergent literacy in Canada*.

[Intyds]. Beskikbaar:

http://decoda.ca/wp-content/files_flutter/13153341091314305747PromotingYoungIndigenousChildrens.pdf [2012, 22 Mei].

Barone, D. M., Mallette, M. H. & Hong Xu, S. 2005. *Teaching early literacy. Development, assessment, and instruction*. London: The Guilford Press.

Blanchard, J. & Moore, T. 2010. *The digital world of young children: Impact on Emergent Literacy*. Research presented by the Pearson Foundation. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.pearsonfoundation.org/downloads/EmergentLiteracy-WhitePaper.pdf> [2012, 18 Junie].

Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. 2012. Cognitive and socio-emotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83 (1):46–61.

Bradley, L. & Bryant, P. E. 1983. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301:419–421.

Büyüktaskapu, S. 2012. Effect of family supported pre-reading training program given to children in preschool education: Period on reading success in primary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (1):309-316.

Cain, K. & Oakhill, J. 1999. Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11:489-503.

Caravette, L. 2011. Portrait of the reader as a young child. Assisting the new reader. *The Journal of the Association for Library Service to Children*, 9 (2):52-57.

Chaiklin, S. 2003. *The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction*. [Intyds]. Beskikbaar:

http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/chaiklin.zpd.pdf

[2012, 14 Mei].

Creswell, J. W. 2009. *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.

Davis, V. 2012. *Does electronic versus paper book experience result in differences in level of emergent literacy development in young children?* [Intyds]. Beskikbaar:

<http://www.uwo.ca/fhs/csd/ebp/reviews/2011-12/Davis.pdf> [2012, 16 Mei].

Departement van Onderwys, Suid-Afrika. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole). Tale. Afrikaans Huistaal*. [Intyds]. Beskikbaar:

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=NH%2Fnb4OI1yc%3D&tabid=266&mid=721> [2011, 22 Oktober].

Departement van Basiese Onderwys, Suid-Afrika. 2011a. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV): Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring Grondslagfase Graad R-3 Afrikaans Huistaal*. [Intyds]. Beskikbaar:

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=%2bc5SWoRnRMI%3d&tabid=671&mid=1213> [2012, 26 Junie].

Departement van Basiese Onderwys, Suid-Afrika. 2011b. *Report on the Annual National Assessments of 2011*. [Intyds]. Beskikbaar:

<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=1U5igeVjiqg%3d&tabid=424&mid=1831> [2011, 1 Augustus].

De Witt, M. W. 2009. Emergent literacy: why should we be concerned? *Early Child Development and Care*, 179 (5):619-629.

Dooley, C. M. 2010. Young children's approaches to books: The emergence of comprehension. *The Reading Teacher*, 64 (2):120-130.

Dooley, C. M. & Matthews, M. W. 2009. Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (3):269-294.

Dunst, C. J., Simkus, A. & Hamby, D. W. 2012. Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5 (3):1-10.

Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. 1996. *Guided reading, good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7:6-10.

Greaney, K. & Arrow, A. 2012. Phonological-based assessment and teaching within a first year reading program in New Zealand. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35 (1):9-32.

Grové, M. & Hauptfleisch, H. 1975. *Perseptuele Ontwikkeling. 'n Handleiding*. Pretoria: De Jager-HAUM.

Hart, B. & Risley, T. R. 1999. *The social world of children: Learning to talk*. Baltimore: Brookes.

Hill, S. & Launder, N. 2010. Oral language and beginning to read. *Australian Journal of Language & Literacy*, 33 (3):240-254.

Hindman, A. H. & Morrison, F. J. 2012. Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58 (2):191-223.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. 1995. *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Michigan: High/Scope Press.

Jalongo, M. R. & Sobolak, M. J. 2011. Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38:421-429.

Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.

Justice, L. M., Chow, S., Capellini, C., Flanigan, K. & Colton, S. 2003. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12:320–332.

Justice, L. M. & Ezell, H. K. 2004. Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35:185-193.

Justice, L. M. & Kaderavek, J. 2002. Using storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34 (4):10-12.

Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. 2009. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40:67–85.

Kaderavek, J. N. & Sulzby, E. 1998. Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7:33-47.

Kennedy, E. & Shiel, G. 2010. Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63 (5):376-377.

Lancaster, L. 2003. Moving into Literacy: How it all begins. In: N. Hall., J. Larson., J. Marsh (reds.). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE. 3-10.

Leach, E. G. 2011. Characteristics of effective parent involvement models for early literacy learning. Ongepubliseerde MA-tesis. Marquette, MI: Universiteit van Noord-Michigan.

Lonigan, C. J., Allan, N. P. & Lerner, M. D. 2011. Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48 (5):488-501.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36:596-613.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C. & Westberg, L. 2008. Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In: *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. 55–77.

Matthew, K. 1997. A comparison of the influence of interactive CD-ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 29 (3):263-275.

McVicker, C. J. 2007. Young readers respond: The importance of child participation in emerging literacy. *YC Young Children*, 62 (3):19.

Meller, W. B., Richardson, D., & Hatch, J. A. 2009. Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms. *YC Young Children*, 64 (6):76.

Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. & Leitner, I. 2001. The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (1):54-63.

Morrow, M. L., Tracey, D. H. & Del Nero, J. R. 2011. Best practices in early literacy preschool, kindergarten and first grade. In: L. M. Morrow & L. B. Gambrell (reds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press. 67-93.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. 2003. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: G. J. Whitehurst., C. J. Lonigan (reds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 12-22.

Opperman, D., du Plessis, E., van der Merwe, E., Grobbelaar, P. & Rousseau, L. 1988. *101 Rympies*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Parette, H. P. Jr., Hourcade, J. & Blum, C. 2011. Using animation in microsoft PowerPoint to enhance engagement and learning in young learners with developmental delay. *Teaching Exceptional Children*, 43 (4):58-67.

Penuel, W., Bates, L., Gallagher, L., Pasnik, S., Llorente, C., Townsend, E., Hupert, N., Domínguez, X. & VanderBorght, M. 2012. Supplementing literacy instruction with a media-rich intervention: Results of a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1):115-127.

Piaget, J., & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pinto, Y., Olivers, C. N. L. & Theeuwes, J. 2008. Selecting from dynamic environments: Attention distinguishes between blinking and moving. *Perception & Psychophysics*, 70 (1):166-178.

Pressley, M., Allington, R., Wharton-McDonald, R., Block, C., & Morrow, L. 2001. *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.

Quintero, E. P. 2004. Will I lose a tooth? Will I learn to read? Problem posing with multicultural children's literature. *YC Young Children*, 59 (3):56-62.

Recio Saucedo, A. R. 2011. Exploring the impact of using stories and ICT to teach English to three and four year old Spanish children: Motivation and development. *EDULearn International Conference on Education and New Learning Technologies*. University of Southampton (UK). [Intyds]. Beskikbaar:

<http://eprints.soton.ac.uk/272609/> [2012,17 Augustus].

Roberts, S. K. & Crawford, P. A. 2008. Literature to help children cope with family stressors. *YC Young Children*, 63 (5):12.

Roskos, K. & Burstein, K. 2011. Assessment of the design efficacy of a preschool vocabulary instruction technique. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (3):268-287.

Saracho, O. & Spodek, B. 2007. Oracy: Social facets of language learning. *Early Child Development and Care*, 177 (6–7):695–705.

Simon, S. 2011. *The principles of constructivism*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.des.emory.edu/mfp/502/502cons.PDF> [2012,15 Mei].

SearchSOA. 2005. *Multimedia* [Intyds]. Beskikbaar:

<http://searchsoa.techtarget.com/definition/multimedia> [2012, 27 Junie].

Segers, E. & Verhoeven, L. 2002. Multimedia support of early literacy learning. *Computers & Education*, 39 (3):207-221.

Segers, E. & Verhoeven, L. 2005. Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (1):17-27.

Sugishita, S., Fukushima, K., Kasai, N., Konishi, T., Omori, K., Taguchi, T., Fujiyoshi, A. & Ojima, T. 2012. Language development, interpersonal communication, and academic achievement among Japanese children, as assessed by the ALADJIN. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 121 (4) Suppl 202:35-39.

Sulzby, E. 1985. Children's emergent reading of favorite books: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20:458-481.

Sulzby, E., & Teale, W. H. 1991. Emergent literacy. In: R. Barr & D. Pearson (reds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman. 300-308.

Teale, W. & Sulzby, E. 1986. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.

Teale, W. H. & Sulzby, E. 1989. Emergent literacy: New perspectives. In: D. S. Strickland & L. M. Morrow (reds.). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association. 1-13.

Tech-FAQ. 2012. Multimedia [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.tech-faq.com/multimedia.html> [2012, 27 Junie].

Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M. & Cassimos, D. 2010. Fairy tales: A compass for children's healthy development – A qualitative study in a Greek Island. *Child: care, health and development*, 38 (2):266.

Valencia, S. & Sulzby, E. 1991. Assessment of emergent literacy: Storybook Reading. *The Reading Teacher*, 44 (7):498-500.

Van der Merwe, M. 1992. *Kleuterliteratuur: Doelstellings*. Klasnotas (*Wording van die kleuter*). Pretoria: Onderwyskollege van Suid-Afrika.

Van der Merwe, M. 1993. *Kleuterpraktik 2: Musiek*. Klasnotas (*Waarde van Musiek in die Pre-primêre skool*). Pretoria: Onderwyskollege van Suid-Afrika.

Van Kleeck, A. 2008. Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targetting Inferencing in storybook-sharing Interventions. *Psychology in the Schools*, 45 (7):627-664.

Verhallen, M. & Bus, A. 2010. Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1):54-61.

Verhallen, M., Bus, A. & de Jong, M. 2006. The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2):410-419.

University of Virginia. 2003. What's the difference among phonological awareness, phonemic awareness, phonics and spelling? [Intyds]. Beskikbaar:

http://www.readingfirst.virginia.edu/pdfs/Phon_Spel_Handout.pdf

[2012, 01 Augustus].

Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., De Baryshe, B., Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. 1988. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4):1106-1114.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. 1998. Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (3):848-872.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. 2001. Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (reds.). 2001. *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press. 97-110.

Zeece, P. D. 2009. Curriculum design strategies in emergent literacy: The role of developmentally appropriate literature selections. *Early Childhood Education Journal*, 37:345–350.

Zuckerman, B. & Augustyn, M. 2011. Books and reading: Evidence-based standard of care whose time has come. *Academic Pediatric Association*, 11 (1):11-17.

Bylaag A

Vorm vir etiese verklaring:

Etiese verklaring

Die ouer van elke leerder voltooi 'n vorm met die leerder se inligting asook die etiese verklaring.

Doel van studie:

Die bevordering en vaslegging van Vroegtydige Geletterdheid dmv Multimedia as voorbereiding vir Aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker.

Prosedures:

Daar sal van u gevra word om 'n aftik-vraelys, met plek vir eie opmerkings, in te vul soos die program vorder, sodat ek die ervaring van die leerders as data kan gebruik.

Moontlike voordele vir deelnemers en/of vir die samelewing:

Navorsing het duidelike bewys gelever dat leerders, tussen die ouderdom van 0-8jaar, wat blootgestel is aan vroegtydige geletterdheidsprogramme, 'n voorsprong het tov aanvangslees (Harper, 2010:ii), (Whitehurst & Lonigan, 2003:12). Aanvangslees is wanneer die leerder begin leer om te lees in Gr 1. Vir die leerder, ouer as 8 jaar, dien die program as hervaslegging en verduideliking van vorming van woorde en klanke en verbeter sodoende sy/haar leesvaardigheid. Die klem is dus egter op die ondersoeking van die multimedia aspek en die verskil wat dit kan meebring aan die ontwikkeling van die leerder asook die genot van die leerproses. Die navorsing t.o.v. Vroegtydige Geletterdheid is dus reeds bewys; met die huidige navorsing word die toevoeging en uitwerking van multimedia op vroegtydige geletterdheid ondersoek.

Vergoeding vir deelname:

Deelnemende leerders sal geen vergoeding ontvang vir deelname nie.

Vertroulikheid:

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met die leerders in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdát geen name van deelnemers bekend gemaak word nie. U word ook gevra om die program se inhoud nie te versprei nie.

Deelname en onttrekking:

U kan self besluit of u kind(ers) aan die studie mag deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

Identifikasie van ondersoekers:

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met my, Susan Marais, by tel 021-7825346 of per e-pos sgemarais@gmail.com , of met my studieleier, Mev R du Toit, by rdt@sun.ac.za

Verklaring deur ouer van deelnemer:

Die bostaande inligting is aan my, ----- (ouer van deelnemer), gegee en verduidelik deur Mev S. Marais in Afrikaans en ek -----is dié taal magtig. Ek-----
----- is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek gee hiermee my toestemming dat die deelnemer aan die studie mag deelneem. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Handtekening van ouer

Datum

Naam van deelnemer

Verklaring deur ondersoeker:

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat, verduidelik het aan _____ .Hy/Sy is aangemoedig en voldoende tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer.

Handtekening van ondersoeker

Datum

Bylaag B

Brief ter informasie oor multimedieprogram: Week 1 en 2 afmerklys/vertel-my-lys

Week 1 en 2

Beste Ouers

Ek wil julle graag op hoogte hou van watter aspekte ingebou is in die vroegetydige geletterdheidsprogram.

Die eerste week ontvang die leerders vier rympies waarna hulle gereeld kan **luister**, soveel keer as wat hulle wil, maar ten minste 1x per dag, of dan 5x per week. Alhoewel die woorde teenwoordig is, vorm dit aanvanklik slegs deel van toevallige lees. Die klem lê dus op luister en gewoon raak aan die rymelary en aan die nuwigheid van die program. Julle kan die program meer toeganklik maak vir die kinders deur die lêer op die “desktop” te plaas sodat hulle self, binne julle huisreëls, daarmee kan werk.

Die volgende is die eerste aspek wat eersdaags aangewend gaan word. Hierdie is slegs ter inligting vir die ouer en moet nie vooruitgehoop word nie asb.

Fonologiese sensitiwiteit, wat deel vorm van Fonologiese Prosessering, is ‘n mondelinge taalvaardigheid wat ontwikkel sonder die blootstelling aan skrif of letters. Dit is die vermoë om woorde wat rym te identifiseer, lettergrepe of foneme saam te voeg of weg te laat om nuwe woorde te vorm. Dit word mondeling gedoen. Fonologiese sensitiwiteit bevorder die ontwikkeling van ontsyfering van woorde omdat letters in geskrewe taal ooreenstem met spraakklanke (Whitehurst & Lonigan, 2003:15).

Die PowerPoint aanbieding met die rympies, is nie outomaties nie. Die leerder moet met die muis klik vir elke skyfie asook op die luidspreker vir die klank. Dit gee hulle tyd om te reageer en te geniet. Laat my asb. weet as iets onduidelik is en julle is welkom om vrae te stel.

Vriendelike groete en geniet dit saam met julle kinders.

Susan

Week 1 en 2

Vertel-my-lys:

Naam van Leerder: _____

Datum: _____

(Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.)

Ja = ✓/ Nee = x

Hou die leerder daarvan om na die rympies op die rekenaar
te luister? _____

☐

Wil hy/sy dit oor en oor luister? _____

☐

Hou hy/sy van die illustrasies? _____

☐

Hoor jy hom/haar die rympie herhaal? _____

☐

Nog iets om te vertel? _____

Baie dankie

Bylaag C

Brief ter informasie oor multimedieprogram: Week 3 en 4 afmerklys/vertel-my-lys

Week 3 en 4

Beste Ouers

Ek wens dit was moontlik om die navorsing soos dit om my ontplooi met julle te deel. Na al die jare van Junior Primêre, Pre-Primêre en Motoriese ontwikkelingsonderrig aan leerders, was my strewe nog altyd om die leerder optimaal te laat leer en struikelblokke te verhoed of uit die weg uit te ruim. So nou is dit wonderlik om die nuutste navorsing te geniet en steeds te sif en die beste, na my mening, te vermeng met dit wat in die verlede gewerk het. Die navorsing oor leesontwikkeling strek verder terug, vanaf geboorte tot 8jr. oud, want dis wanneer vroegtydige geletterdheid begin en toegepas behoort te word. So nogmaals dankie dat ek die toegepaste program met jul kinders kan deel. Soos reeds vermeld, is die navorsing reeds bewys en in gebruik in 'n land soos Amerika. Ek pas die nuutste navorsing toe d.m.v. 'n multimedieprogram en ondersoek hoe die leerders daarop reageer en vorder in 'n Suid-Afrikaanse konteks.

Week 3 en 4 ontvang die leerders vier rympie-liedjies waarna hulle gereeld kan **luister en saamsing**, as hulle wil, soveel keer as wat hulle wil, maar ten minste 1x per dag, of dan 5x per week. Alhoewel die woorde teenwoordig is, vorm dit aanvanklik slegs deel van toevallige lees. Die klem lê dus op luister.

Laat my asb. weet as iets onduidelik is en julle is welkom om vrae te stel.

Vriendelike groete en geniet dit!

Susan

Week 3 en 4

Vertel-my-lys:

Naam van Leerder: _____

Datum: _____

(Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.)

Sing die leerder spontaan saam met die rympie-liedjies ?

Wil hy/sy dit oor en oor luister? _____

Hou hy/sy daarvan om die illustrasies te probeer teken ?

Hoor jy hom/haar die rympie-liedjie herhaal? _____

Nog iets om te vertel? _____

Baie dankie vir al jul moeite.

Ja = √/ Nee = x

☐☐☐☐

Bylaag D

Brief ter informasie oor multimedieprogram: Week 5 en 6 afmerklys/vertel-my-lys

Week 5 en 6

Beste Ouers

Die multimedieprogram vir die tesis is 'n oefenlopie, tweërlei van aard, om uiteindelik die beste manier (tydsfaktor en datatyd) te vind om die program binne die bereik van die leerders te plaas en dan die uitwerking van die multimedieprogram self.

Die rympies, rympie-liedjies en storie kan afwisselend na geluister word so veel as wat die kinders wil. Die herhaling is belangrik, al luister hulle dit soms in die agtergrond terwyl hulle byvoorbeeld 'n legkaart pak.

E-pos asb. vir my elke week die "vertel-my-lys", vir elke leerder apart, aan die einde van elke nuusbrief.

Baie dankie vir al julle hulp.

Groete

Susan

Week 5 en 6

Vertel-my-lys:

Naam van Leerder: _____

Datum: _____

(Laat blokkie oop indien daar nie 'n spontane reaksie van die leerder is nie.)

Luister die leerder graag na die storie ?

Wil hy/sy dit oor en oor luister? _____

Hou hy/sy daarvan om na die illustrasies te kyk en die storie te vertel?

Nog iets om te vertel? _____

Baie dankie

Ja = ☐ Nee = ☐

☐☐☐

Bylaag E

Brief ter informasie oor multimediasprogram: Week 7, 8, 9 en 10 afmerklys/vertel-my-lys

Week 7, 8, 9 en 10

Beste Ouers

Baie dankie vir die vorms wat ek reeds ontvang het. Daar is nog vorms uitstaande en dit is verkrygbaar op die 2de bladsy wat saam met my brief aan julle kom. Indien jy nie kans sien om verder aan die program deel te neem nie is dit in orde. Laat my asb weet.

Die volgende twee weke, hou die volgende in:

Week 7 en 8

Lees asb. 5 dae per week of meer, rympies en stories vir die kinders. Dit kan byvoorbeeld 'n paar rympies en 1 storie per aand wees. Gebruik biblioteekboeke of van jou eie boeke. Hou die kinders mooi dop en vertel my enige iets wat jou opval.

Week 9 en 10

Laat die kinders asb. weer luister na die rympies, liedjies en storie wat ek op laserskyf vir hulle gestuur het, deel dit ook op oor 5 dae. Hou die kinders weer mooi dop en vertel my asb.

Groete en baie dankie vir die tyd wat julle bestee om die inligting aan my te verskaf.

Susan

Week 7, 8, 9 en 10

(Vul direk hierop in en e-pos aan my asb.)

Vertel-my-lys:

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Week 7 en 8

Week 9 en 10

Baie dankie

Bylaag F

Afmerklyste vir 13-jarige leerder

1 Grondslagvaardighede vir Vroegtydige Geletterdheid

| | Datum 2011 | Opmerkings |
|-----------------------------------|---------------|--|
| Fonologiese prosessering | 22/06 | Geniet rympies en herhaal dit sonder teks met groot genot. Leerder se opmerking: "net om dit te hoor en te lees is baie lekker." |
| <i>fonologiese sensitiwiteit</i> | 22/06 | rym geïdentifiseer, lettergrepe, foneme saamgevoeg/weggelaat om nuwe woorde te vorm |
| <i>fonologiese geheue</i> | 22/06 | Herhaling van lang sinne en paar syfers |
| <i>fonologiese benaming</i> | 22/06 | Opnoem van objekte met spoed |
| Skryfbewustheid | | |
| <i>Skryfbeginsels</i> | 02/08 | Wys spesifieke letters uit in "Lawwe Emmie Eend" se teks |
| <i>Ontluikende skrif</i> | | Leerder kan reeds skryf |
| Mondelinge taalvaardighede | 08/08 | Storie word aan leerder stuk-stuk voorgelees en nuwe woorde bespreek en verduidelik. |

2 Algemene Leesstandaarde vir Geletterdheid

| | Datum | Opmerkings |
|---|----------------|--|
| Vroegtydige leesgedrag (konsepte oor boeke en skrif) | | |
| letters woorde maak en dat woorde deur spasies geskei word | 16/08 | |
| woorde betekenis het | 16/08 | |
| ‘n boek ‘n titel, skrywer, en illustreerder het | 16/08 29/08 | “Lawwe Emmie Eend”, asook geanimeerde storie van “Ben” |
| daar ‘n verskil is tussen skrif en prente | 16/08 | |
| boeke interessant is en dat dit lekker is om te lees | 16/08 | |
| wat mens na luister ook bespreek kan word | 16/08 | |
| dit wat voorgelees word ook in die prente uitgebeeld word | 23/08 | |
| skrif van regs na links gelees word op ‘n blad en van bo na onder | 23/08 | |
| hy/sy ook kan leer om te lees en te skryf | 23/08 | |
| lees aan ons kennis verskaf | 23/08 | |

| | Datum | Opmerkings |
|---|-------------------------|--|
| Letterkennis en vroeë woordherkenning | | |
| om die verskillende klanke in woorde te kan hoor | 30/08 | omkring byvoorbeeld “v”-klanke met ‘n blou kleurkryt in uitgedrukte teks van “Lawwe Emmie Eend” (elke dag ’n ander patroon se klanke) vvvvv v, w, k, x, z mmmm m, n, r, h, b, p, uuuuuu u, i, j, l, t, y ccccc c, o, a, d, g,e, f, q, s |
| om klanke in dele te verdeel (onderskei klinkers, mede-klinkers, ee-woorde, oo-woorde deur te omkring met ‘n ander kleur) | 23/08 24/08 31/08 | Identifiseer woorde in teks deur te omkring en bou een-klinker woorde “kat” ee-, oo-, aa-, uu-,ii-woorde. |
| om klanke weer saam te smelt | 07/09 | “smoothie”-woorde st- in staan, kr- in krat |
| om letters aan die begin van die woord te vervang met dieselfde einde, om sodoende ‘n nuwe woord te vorm, byvoorbeeld kat, rat, sat | 15/09 | |
| om lettergrepe te identifiseer | 22/09 | |
| om rymwoorde te herken en nog rymwoorde te skep | 22/09 | |
| om sigwoordeskat te ontwikkel | 22/09 | |
| om hoof- en kleinletters te identifiseer | 29/09 | |
| herkenning van beginletters van bekende woorde | 30/08 | |
| te begin met letterklankvorming, bv “ie” in vier | 05/09 | |

| | | |
|---|-------------------------|--|
| konsonantklanke aan die begin en einde van 'n woord te herken | 30/08 | |
| kennis van lang en kort klinkers te hê | 23/08 24/08 31/08 | |
| ongewone konsonant- en vokaalklanke te kan leer, bv die "kr-" in krat", -au-" in restaurant | 07/09 | |

| | Datum | Opmerkings |
|---|-------|---|
| Taalontwikkeling | | 'n Verskeidenheid van boeke is voorgelees/saamgelees byvoorbeeld: "Die Rooi Hennenetjie, Die Lelike Eendjie, Die Drie Varkies, Die Haas en die Skilpad, Die Gemmerkoekmannetjie". |
| 'n verbetering in die hoor en gebruik van woordeskat | | Tydens elke dag se gesprekke per telefoon. |
| die gebruik van taal vir 'n verskeidenheid doeleindes | | Tydens elke dag se gesprekke. |
| die gebruik van langer sinne met groter sintaktiese kompleksiteit | | Tydens elke dag se gesprekke. |
| die vertel van 'n eenvoudige persoonlike verhaal | | Tydens elke dag se gesprekke. |
| die vra van vrae | | Tydens elke dag se gesprekke. |
| die begin van die oorvertel van stories in die korrekte volgorde | 08/08 | |
| die gebruik van nuwe woordeskat in alledaagse kommunikasie | | Tydens elke dag se gesprekke. |

| | Datum | Opmerkings |
|---|-------|---|
| Luister- en Leesbegrip | | |
| reageer op die letterlike vrae oor die teks | 08/08 | |
| reageer op die vrae oor afleidings van die teks | 15/08 | Aanvanklik gesukkel, maar met verloop van tyd begin baasraak. |

| | Datum | Opmerkings |
|---|-------|---|
| Skriftelike ontwikkeling | | |
| motiveer die leerder om self te skryf | | Tydens werksessies wanneer leerder per telefoon geskakel word, word sy aangemoedig om woorde te skryf en weer te klank om seker te maak dis korrek geskryf. |
| konnekteer klanke in 'n woord met die onderskeie lettervorms | | Tydens werksessies |
| word bevorder deur die gebruik van geskikte spelling en puntuasie | | Tydens werksessies |

Bylaag G

Evaluering van woorde met spesifieke klanke

(Departement van Basiese Onderwys, 2002)

Tabel 1 Resultaat van evaluering van woorde met enkel-, dubbelklanke en diftonge

Sleutel:

3 Vaardigheid bereik

2 Vaardigheid gedeeltelik bereik

1 Benodig aandag

| klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 | klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 | klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 |
|--------|------------------|------------------|--------|------------------|------------------|--------|------------------|------------------|
| a | 3 | 3 | aa | 3 | 3 | oe | 2 | 3 |
| e | 3 | 3 | ee | 3 | 3 | ou | 2 | 3 |
| i | 2 | 3 | oo | 2 | 3 | ie | 2 | 3 |
| o | 3 | 3 | uu | 2 | 3 | ui | 2 | 3 |
| u | 2 | 3 | ij | 1 | 2 | eu | 1 | 2 |

Tabel 2 Resultaat van evaluering van woorde met gevorderde diftonge

Sleutel:

3 Vaardigheid bereik

2 Vaardigheid gedeeltelik bereik

1 Benodig aandag

| klanke | datum | datum | klanke | datum | datum | klanke | datum | datum |
|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 |
| ei | 1 | 2 | oa | 1 | 1 | ooi | 2 | 3 |
| y | 3 | 3 | oi | 1 | 1 | oei | 2 | 3 |
| ai | 1 | 3 | ia | 1 | 1 | eeu | 1 | 2 |
| ao | 1 | 1 | io | 1 | 1 | iaa | 1 | 1 |
| ea | 1 | 1 | aai | 2 | 3 | ioo | 1 | 1 |

Tabel 3 Resultaat van evaluering van woorde met gevorderde diftonge, deeltokens, kappies en tweeletter-kombinasies aan die begin van 'n woord

Sleutel:

3 Vaardigheid bereik

2 Vaardigheid gedeeltelik bereik

1 Benodig aandag

| klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 | klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 | klanke | datum 05/2011 | datum 09/2011 |
|--------|------------------|------------------|--------|------------------|------------------|--------|------------------|------------------|
| ioe | 1 | 1 | eë | 2 | 3 | br | 2 | 3 |
| ieu | 1 | 1 | ië | 1 | 2 | dr | 2 | 3 |
| eue | 1 | 1 | ö | 1 | 2 | dw | 2 | 3 |
| ô | 2 | 3 | ieë | 1 | 2 | fr | 2 | 3 |
| ê | 2 | 3 | bl | 1 | 3 | gl | 2 | 3 |

Tabel 4 Resultaat van evaluering van woorde met tweeletter-kombinasies aan die begin van 'n woord

Sleutel:

3 Vaardigheid bereik

2 Vaardigheid gedeeltelik bereik

1 Benodig aandag

| klanke | datum | datum | klanke | datum | datum | klanke | datum | datum |
|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 |
| gr | 2 | 3 | pr | 2 | 3 | sl | 2 | 3 |
| kl | 2 | 3 | ps | 1 | 1 | sm | 2 | 3 |
| kn | 1 | 2 | sf | 1 | 2 | sn | 2 | 3 |
| kr | 2 | 3 | sj | 1 | 2 | st | 2 | 3 |
| kw | 1 | 2 | sk | 2 | 3 | sw | 2 | 3 |

Tabel 5 Resultaat van evaluering van woorde met twee- en drieletter-kombinasies aan begin van 'n woord

Sleutel:

3 Vaardigheid bereik

2 Vaardigheid gedeeltelik bereik

1 Benodig aandag

| klanke | datum | datum | klanke | datum | datum | klanke | datum | datum |
|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 | | 05/2011 | 09/2011 |
| tr | 2 | 3 | skr | 2 | 3 | | | |
| tw | 2 | 3 | | | | | | |
| vl | 2 | 3 | | | | | | |
| vr | 2 | 3 | | | | | | |
| wr | 2 | 3 | | | | | | |

Bylaag H

Oorspronklike woordelyste met spesifieke klanke vir evaluering

| | | |
|-----|-----|-----|
| val | rak | las |
| vas | ram | tak |
| vat | hak | tap |
| wag | ham | af |
| wal | bad | ag |
| kam | bak | dag |
| kap | pad | dak |
| mag | pap | gal |
| mak | jag | gas |
| nar | jas | sap |
| nat | laf | sat |

| | | |
|-----|-----|-----|
| veg | nek | jel |
| vet | net | lek |
| ver | red | les |
| web | rek | tem |
| wed | hef | tes |
| wen | hek | dek |
| kef | bek | den |
| ken | bed | gek |
| mes | pen | sel |
| met | pet | set |

| | | |
|-----|-----|-----|
| vin | mis | lid |
| vis | nig | lip |
| vir | nis | tik |
| wig | rib | dip |
| wik | rig | dit |
| wip | hik | gif |
| wit | bid | gis |
| kil | pik | sig |
| kim | pit | sin |
| mik | jil | sis |

| | | |
|-----|-----|-----|
| vog | rol | lot |
| vol | hof | tog |
| wol | hop | tok |
| kok | bot | dol |
| kol | bog | dom |
| mor | pop | gom |
| mos | por | fop |
| nok | jok | som |
| non | jol | son |
| rob | lob | sot |

| | | |
|-----|-----|-----|
| vul | hup | dun |
| kug | hut | dut |
| kus | bul | dus |
| mud | bus | gul |
| muf | put | gun |
| mus | juk | fut |
| nuk | jul | sub |
| nul | lug | suf |
| rug | lus | sug |
| rus | tug | sus |

| | | |
|------|------|------|
| daar | deeg | boos |
| gaas | een | doof |
| haat | eed | koop |
| jaag | kees | koor |
| kaap | keep | lood |
| laag | meer | moot |
| maat | nee | soom |
| raat | teen | toor |
| saad | weeg | room |
| waak | weef | sool |

| | | |
|-------|------|-------|
| duur | deug | die |
| guur | jeug | giet |
| huur | jeuk | lied |
| kuur | leun | lief |
| vuur | meul | piek |
| muur | neul | sier |
| nyus | peul | vies |
| nuut | reus | wie |
| uur | seun | lelie |
| luuks | teug | olie |

| | | |
|------|----------|------|
| boek | bou | bui |
| doef | boud | buis |
| hoe | kou | duik |
| hoek | mout | duit |
| koer | sous | kuif |
| moed | vou | kuip |
| oes | wou | luim |
| poel | woud | suid |
| roer | inbou | tuit |
| soep | kabouter | uit |

| | | |
|------|-----|--------|
| ek | by | baie |
| heil | byt | kaia |
| lei | dy | hael |
| eis | dyk | swael |
| peil | hys | farao |
| rein | ly | teater |
| sel | myn | rodeo |
| kel | syg | koala |
| neig | wyd | oase |
| sein | ys | toilet |

| | | |
|----------|---------|----------|
| diaken | tamaai | krioel |
| diamante | doeie | kampioen |
| folio | sooi | kieue |
| radio | roei | oseaan |
| triomf | goeie | vleuel |
| hys | sneeu | beuel |
| kyf | leeu | miaau |
| bybel | liniaal | sê |
| vyftig | dieet | primêr |
| kaai | viool | môre |

| | | |
|----------|--------------|---------|
| reën | <u>bloei</u> | lantern |
| seël | <u>braai</u> | knaap |
| klënt | <u>brein</u> | kneukel |
| speël | <u>dreun</u> | vlerk |
| koöpteer | dring | vlieg |
| toing | dweil | klamp |
| kaing | dwing | kluts |
| bles | fluks | grafiek |
| blou | fnuk | groeï |
| bloed | sfinks | gryns |

| | | |
|---------|-----------|---------|
| grond | kwispel | stamp |
| poort | sjampoe | steier |
| vink | sjef | swenk |
| kurk | sjeik | swoerd |
| vals | sjokolade | verg |
| stelt | skrum | raps |
| tulp | skandaal | self |
| krabbel | skelet | romp |
| krenk | tjokka | konsert |
| kwart | tjalie | hurk |

| | | |
|-----------|----------|--------|
| kussing | knibbel | koord |
| knoffel | rabbedoe | swaard |
| klokkie | rakker | meent |
| koddig | vennoot | krenk |
| kromming | kwagga | swenk |
| trippel | klant | plomp |
| kollekte | moontlik | karp |
| sellofaan | eiland | knars |
| kwetter | enorm | katrol |
| ketting | derm | hengel |

Bylaag I

Oorspronklike aantekeninge deur navorser tydens die telefoongesprekke met 13-jarige leerder (ses voorbeelde)

Die Haas en die Skilpad.
dalk skree skielik wenstreep nêrens juig.

bl. 8.
14/2 - 3:30 - geen antw.
14/08 - 10:20 - 10:20, halfpad, alfont, juig.

23/2 15h27 - geen antw. 14h05 - 14h39.
- nek te klein - skip toe.

Gemmerkoeksantjie
Gemmerbeertjie → Gemmerkoeksantjie (beertjie)
waaijie, maaijie, rosyntjies, korente, suigeltjies
(rosyne) beertjie knoppe lyf/bruin, knop - lewe
antw. hekkie gemmerkoeksantjies.
roep, vinnig, vang, bang, sang, gang, rang
lank, saai. Pragtig gelees, meer vlot, minder
fout.

Koei - lees aan.
15h48 kyk "Appeltjies" op TV.

weghardloop. staan. besig koring dors.
dorstige dorsters sien mooi. maniers geel
harder oot verder skuur trots.
(lits op homself - lees vader) kontinent

Moet woorde lees vlot + luid wolk en.
9:03-2011 15h54 -
prank bokspring dors aanle jakkals veld.
vang. skuur landend dorsers beleef bree
durf dryf. krummels steeds stert dalk

"Die G.S. spring toe op die jakkals se rug" - vandee
vander leed. + slyf af van bree

1 Aug. 1955. (Nikita)

en Eng se punt is beter
 swaak - attemp ^{Wier} - 'EK KAN LEES' NS (lees)

2 Aug. 1955.

| | | | | |
|-----|---------|---------|----|-----|
| Emm | Emmie | Eend 4 | Ee | 13 |
| | Bernie | Beer 4 | Bb | 4 |
| | Huppel | Haas 1 | h | 2 |
| | Blaffie | Brak 1 | Bb | 4 |
| | Pieter | Padda 2 | Pp | 4 |
| | Manie | Mol 1 | Mm | 4 |
| | | | | 131 |
| | | | i | 5 |
| | | | n | 4 |
| | | | d | 3 |
| | | | r | 3 |
| | | | u | 1 |
| | | | l | 3 |
| | | | s | 1 |
| | | | a | 7 |
| | | | f | 2 |
| | | | o | 1 |
| | | | k | 1 |
| | | | t | 1 |

Regtig lekker (jarig)
2 Aug.

10 Aug 2011 16h -

Bate's gelyes - same met rekenaar gelyes. q

wiespeel in die storie.

wat - skryf. ons.

Wale-wedshyd - Maandag } NB.
 uitvanginge - spante etc.

15 Aug. 16h.15. - 16h.25

Begrip - Bate goed alle detail van storie entom.
 - herhaling! NB - Pats te op skatutik.

17 Aug 16h00 - gery →

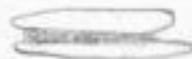
22 Aug. - nie tyd op rekenaar. - nie was te bereik. blyk
 23 Aug. 16h.15. - 16h.30. - "Bate's gelyes" - nie was te bereik. blyk

klinkers

a e o i u

mede-klinkers

b d f g h j k l m n p
 q r s t v w x y z



bad

med

ko

zi

ba

ka

sa

am

dit

is

en

ir

om

te

bly. in

ng

dam

ek

kan

vir

se

kar

se

bly - tot einde.

- Bate's storie → op blare

- Powerpoint + uitdruk

- name boek.

29 Aug 1640 -
 1 Onse boeke, +B -stokke
 2 bl 7. - kochte woorde
 31 Aug 1642

Die kind lag!
 vir hantseff.
 31 Aug 2011
 die 12de kerk in
 23...

a e i o u
 b c d f g h j k l m n p q r
 s t v w x y z

aa n ee d oo g
aa p ee n oo k
aa r ee r oo m
aa s ee t oo p
 oo r
 oo s

toiling
 frailing
 kailing

baan seen oo uu
Daan veer
Faan meer
gaan teer
haan leer
laan peer
maan

st aa n
 st aa r
 st aa r
 st aa r
 st aa r
 st aa r
 st aa r
 st aa r
 st aa r

5 Sept. 16h -
 -nag nie v w k y / m n r / h b p
 w v w k y
 m m n r h b p
 u w u i j l t y
 ce co ad gef s q / gef / s

huishwerk: ma wa
^{klei} ^{pep} ^{groen} ^(ommyr)
ie, ei, oe, oei,
 oeie
 7/9 16h11 -

Wiskunde - rekenreken Ges
 huishw. oe en oei (Maandag)

Nefie dood 23 - drankplek - bier Xhosa - hart.
 12/9/2011 15:55 - 16h20
 oe - toe oe boek. koel koek
 poets soen. stoel vloek
 naeken skaen woel roek
 doek soek. voet

oei - goeie
 koei
 roei
 poei tog
 loei

Smastie - klante kl - klein dr drie nt
 nd eend ng - bring vr vry drink
 sw swem sp speel rs eerst el
 dr drie sk roskantse. ts poets ptn.
 tr-
 betek